



저작자표시-비영리-변경금지 2.0 대한민국

이용자는 아래의 조건을 따르는 경우에 한하여 자유롭게

- 이 저작물을 복제, 배포, 전송, 전시, 공연 및 방송할 수 있습니다.

다음과 같은 조건을 따라야 합니다:



저작자표시. 귀하는 원저작자를 표시하여야 합니다.



비영리. 귀하는 이 저작물을 영리 목적으로 이용할 수 없습니다.



변경금지. 귀하는 이 저작물을 개작, 변형 또는 가공할 수 없습니다.

- 귀하는, 이 저작물의 재이용이나 배포의 경우, 이 저작물에 적용된 이용허락조건을 명확하게 나타내어야 합니다.
- 저작권자로부터 별도의 허가를 받으면 이러한 조건들은 적용되지 않습니다.

저작권법에 따른 이용자의 권리는 위의 내용에 의하여 영향을 받지 않습니다.

이것은 [이용허락규약\(Legal Code\)](#)을 이해하기 쉽게 요약한 것입니다.

[Disclaimer](#)

교육학 석사 학위논문

특성화고등학교 보통교과 교사의 조직몰입과
개인 및 조직 변인의 위계적 관계

The Hierarchical Linear Relationship between Individual and
Organizational Variables and Organizational Commitment of
General Subject Teachers in Specialized Vocational High Schools

2017년 8월

서울대학교 대학원

농산업교육과

백 하 나

국문초록

특성화고등학교 보통교과 교사의 조직몰입과 개인 및 조직 변인의 위계적 관계

교육학 석사학위 논문
서울대학교 대학원, 2017년
백 하 나

이 연구의 목적은 특성화고등학교 보통교과 교사의 조직몰입과 개인 및 조직 변인의 위계적 관계를 구명하는 데 있었다. 이에 따른 구체적인 연구 목표는 다섯 가지로 설정하였다. 첫째, 교사의 조직몰입 수준과 개인 및 조직 특성을 구명한다. 둘째, 교사의 조직몰입에 관한 개인 및 조직 변인의 변량을 구명한다. 셋째, 조직 변인이 교사의 조직몰입에 미치는 효과를 구명한다. 넷째, 개인 변인이 교사의 조직몰입에 미치는 효과를 구명한다. 다섯째, 교사의 조직몰입에 대한 개인 및 조직 변인의 상호작용 효과를 구명한다.

이 연구의 모집단은 특성화고등학교에서 보통교과를 가르치고 있는 모든 교사이다. 2016년을 기준으로 497개의 특성화고등학교에 9,787명의 보통교과 교사가 재직 중이었다. 표본은 학교소재지에 따라 31개 고등학교와 이에 소속된 465명의 보통교과 교사를 층화 무선 표집하였다.

조사도구는 조직몰입, 직무특성(직무다양성, 직무자율성, 과업중요성, 과업정체성, 직무수행피드백), 역할특성(역할과중, 역할보호성, 역할갈등), 교사효능감, 교직동기, 직무만족, 교사협업, 지속적 학습기회, 관계지향문화, 조직공정성 및 학교장 변혁적 리더십 변인을 측정하는 측정도구들과 성별, 교직경력, 담당교과명에 대한 조사문항으로 구성된 설문지를 이용하였다. 각 측정도구는 예비조사와 본조사를 통하여 도구의 타당도와 신뢰도를 확보하였다. 이 중 예비조사 및 본 조사에서 신뢰도가 낮게 나온(<0.6) 직무다양성과 과업정체성, 역할보호성 변인은 연구모형에서 제외

하여 분석되었다.

자료 수집은 2017년 4월 17일부터 5월 26일까지 설문지를 이용한 우편 조사와 이메일을 활용하여 이루어졌다. 설문지는 31개 고등학교에 465부 중 404부가 회수되었으며(회수율 86.9%), 회수된 설문지 중 불성실 응답, 중복 응답, 미응답, 이상치 응답을 제외하고 최종적으로 총 30개 고등학교 및 361 부수가 최종 분석에 활용되었다. 자료 분석은 SPSS 21.0 for Windows 프로그램을 이용하여 기술통계와 상관분석을, HLM 6.00 for Windows 프로그램을 이용하여 2수준 위계적선형모형의 다층분석을 실시하였다.

이 연구의 결과는 다음과 같다. 첫째, 특성화고등학교 보통교과 교사의 조직몰입 수준은 평균적으로 보통 수준이었고(3.38), 구성요인 중 규범적 몰입 수준은 높으나(4.08) 근속적 몰입은 낮은 수준이었다(2.73). 둘째, 교사의 직무만족(3.97)과 효능감(3.80)은 비교적 높은 편이었다. 또한 교사의 직무 수행에 대한 피드백은 잘 이루어지는 편이고(3.80) 과업의 중요성(3.59)과 직무정체성(3.53), 직무자율성(3.24)은 평균적으로 보통 수준이었으나 직무다양성은 2.79로 교사가 수행하고 있는 직무가 유사한 편으로 나타났다. 한편, 교사의 역할부담(2.75)과 역할갈등(2.56), 역할모호성(2.28) 모두 적은 편이었다. 셋째, 특성화고등학교는 서로 협력적인 편이나(3.60) 관계지향적 분위기(3.35)와 교사에게 제공되는 학습기회(3.34)는 보통 수준이었다. 또한 조직의 공정성(3.14)과 학교장의 변혁적 리더십(3.08)도 보통 수준이었다. 넷째, 교사의 조직몰입 수준은 개인 변인에 의해 설명되는 비율(83.2%)이 조직 변인에 의해 설명되는 비율(16.8%)보다 약 4배 높은 것으로 나타났다. 다섯째, 특성화고등학교의 설립유형($\beta = -.226$)과 관계지향문화($\beta = .512$)는 교사의 조직몰입 수준에 유의미한 효과를 미친 반면 학교소재지, 교사협업, 지속적 학습기회, 조직공정성 및 학교장 변혁적 리더십은 유의미한 효과를 보이지 않았다. 여섯째, 교사의 특성화고 재직 경력($\beta = .183$), 과업중요성($\beta = .13$), 직무만족($\beta = .366$)은 조직몰입 수준에 유의미한 효과를 갖는 반면 성별, 결혼여부, 담당교과명, 직무자율성, 과업중요성, 직무수행피드백, 역할과중, 역할갈등, 직무만족, 교직동기, 교사효능감은 유의미한 효과를 보이지 않았다. 일곱째, 교사의

과업중요성은 학교장 변혁적 리더십($\beta=-.954$)과의 상호작용을 통해 조직몰입에 영향을 미치는 것으로 나타났고 교사의 직무만족은 학교의 설립 유형($\beta=-.316$)과 지속적 학습기회($\beta=-.868$)와의 상호작용을 통해 조직몰입에 영향을 미치는 것으로 나타났다.

이 연구의 결론은 다음과 같다. 첫째, 특성화고 보통교과 교사들은 학교에서 추구하는 가치나 규범에 대해 전반적으로 동의하며, 근무하고 있는 학교에 동일감을 갖고 있으나, 학교에 근속하고자 하는 의사는 낮은 편이다. 둘째, 교사는 그들의 직무에 대해 전반적으로 만족하고 있으며 교사 자신이 학생의 성취에 영향을 줄 수 있는 능력을 갖고 있다고 믿고 있다. 교사는 직무 수행 시 대체로 유사한 직무를 수행하고 있으며, 직접적이고 명확한 피드백을 받는다. 또한 직무를 가치 있고 중요하게 여기고 직무 전체를 처음부터 끝까지 관여해 완성하며 일정을 계획·운영하는 과정에서 재량권을 갖고 있는 정도는 보통인 편이다. 한편, 과도한 업무 또는 기대로 인한 피로감 수준이 높거나 낮지 않으며 역할 수행 상황에서 비교적 일관된 역할 및 태도를 요구받고 있다. 특히 역할 수행 이전에 개인의 의무 및 역할의 모호성으로 인한 불안감은 낮은 편이다. 셋째, 특성화고등학교에서는 교사들 간 서로 협력적인 편이나 보통 수준의 관계지향적 분위기를 형성하고 있다. 교사들에게 제공되는 학습기회의 정도와 보상의 분배, 절차 및 상호작용 과정은 보통 수준이며 학교장이 교사들의 신념 및 태도를 변화시켜 조직의 목표를 달성하도록 하는 경향 또한 보통 수준을 보인다. 넷째, 특성화고등학교 보통교과 교사의 조직몰입 수준은 개인 변인 뿐 아니라 조직 변인에 의해서도 영향을 받는다. 따라서 교사의 조직몰입과 관련된 변인들과의 관계를 정밀하게 구명하기 위해서는 관련 변인들을 개인과 조직 차원으로 구분하여 위계적으로 분석하는 것이 요구된다. 다섯째, 학교의 설립유형과 관계지향문화는 교사의 조직몰입 수준에 유의미한 영향을 미친다. 이는 사립이면서 학교 문화가 관계지향적 일수록 학교별 평균 조직몰입 수준이 높아지는 것을 의미한다. 여섯째, 특성화고 재직 경력이 길고(21년 이상), 과업을 중요하게 인식하며 직무에 대해 만족할수록 교사의 조직몰입 수준은 높아진다. 일곱째, 교사의 과업중요성과 직무만족은 일부 조직 변인과의 상호작용을 통해 교사의 조직몰입에 영향을 미친다. 즉, 학교장 변혁적 리더십이 높

을수록 과업중요성이 조직몰입에 미치는 영향력이 작아지며 사립학교이고 지속적 학습기회가 많을수록 직무만족이 조직몰입에 미치는 영향력이 작아진다.

이 연구의 결과를 활용하기 위한 제언으로는 첫째, 교사의 조직몰입 수준과 관련된 변인들의 관계를 구명하기 위해서는 다차원적으로 구분하여 위계적으로 분석하는 것이 필요하다. 둘째, 특성화고등학교 보통교과 교사들의 조직몰입 수준을 높이기 위해서는 교사 자신의 직무가 가치 있고 중요하며 학교 내 또는 사회에 기여하는 바가 크다는 점을 인지시키고, 직무에 대한 긍정적인 태도를 갖도록 지원할 필요가 있다. 셋째, 특성화고등학교에서는 구성원 간에 서로 인간적으로 배려하고, 협력적이며, 나아가 관계지향적인 문화가 조성되는 것이 필요하다. 넷째, 교사의 과업중요성 인식 수준에 따라 학교장의 변혁적 리더십 전략이 달라질 필요가 있다. 후속연구를 위한 제언으로는 첫째, 조직몰입 하위요인 중 상대적으로 낮게 나온 근속적 몰입 수준을 높이기 위한 후속 연구가 수행될 필요가 있다. 둘째, 이 연구에서 신뢰도가 낮게 나와 제외시킨 직무다양성, 과업정체성, 역할보호성에 대한 도구를 보완함으로써 관련 효과를 구명하는 연구가 수행될 필요가 있다. 셋째, 특성화고등학교 보통교과 교사의 조직몰입과 관련된 조직 변인으로 학교장의 변혁적 리더십이 아닌 다른 형태의 리더십이 갖는 영향력을 구명하는 연구가 수행될 필요가 있다. 넷째, 특성화고등학교 보통교과 교사의 조직몰입에 영향을 줄 수 있는 조직 변인에 대한 추가적인 탐색이 필요하다. 다섯째, 표집 시 층화기준으로 학교소재지뿐 아니라 학교설립유형을 고려할 필요가 있다. 여섯째, 연구 결과를 토대로 특성화고등학교 보통교과 교사의 조직몰입이 학교 및 학생들의 성과에 미치는 영향을 구명하는 후속연구가 수행될 필요가 있다. 일곱째, 특성화고등학교 보통교과 교사의 조직몰입의 장기적인 변화를 종단 연구를 통해 구명할 필요가 있다.

주요어 : 조직몰입, 보통교과 교사, 특성화고등학교, 위계적 선형모형, 직무만족

학 번 : 2015-21741

목 차

I. 서 론	1
1. 연구의 필요성	1
2. 연구의 목적	3
3. 연구 문제	4
4. 용어의 정의	5
II. 이론적 배경	9
1. 특성화고등학교 교육과 보통교과 교사	9
2. 조직몰입의 개념, 구성요소 및 측정	17
3. 교사의 조직몰입과 개인 변인의 관계	23
4. 교사의 조직몰입과 조직 변인의 관계	40
III. 연구 방법	51
1. 연구 모형	51
2. 연구 대상	53
3. 조사 도구	54
4. 자료 수집	62
5. 자료 분석	65
IV. 연구 결과 및 논의	71
1. 조직몰입 수준과 개인 및 조직 특성	71
2. 조직몰입에 대한 개인 및 조직 변인의 변량	76
3. 조직몰입에 대한 조직 변인의 효과	80

4. 조직몰입에 대한 개인 변인의 효과	81
5. 조직몰입에 대한 개인 변인과 조직 변인의 상호작용 효과	83
6. 연구결과에 대한 논의	88

V. 요약, 결론 및 제언 97

1. 요약	97
2. 결론	99
3. 제언	101

참고문헌 105

부록 125

Abstract 149

표 차례

〈표 II-1〉 특성화고등학교 신설 이후 교육과정에서의 보통교과와 전문교과 이수단위 비교	11
〈표 II-2〉 선행연구에 제시된 교사의 조직몰입과 개인변인의 관계 종합 ...	24
〈표 II-3〉 선행연구에 제시된 교사의 조직몰입과 조직변인의 관계 종합 ...	40
〈표 III-1〉 특성화고등학교 소재지별 학교 및 교원 수	53
〈표 III-2〉 조사도구의 구성	55
〈표 III-3〉 조직몰입 측정도구의 신뢰도 분석	56
〈표 III-4〉 교사협업 측정도구의 신뢰도 분석	57
〈표 III-5〉 지속적 학습기회 측정도구의 신뢰도 분석	57
〈표 III-6〉 관계지향문화 측정도구의 신뢰도 분석	58
〈표 III-7〉 조직공정성 측정도구의 신뢰도 분석	58
〈표 III-8〉 학교장 변혁적 리더십 측정도구의 신뢰도 분석	59
〈표 III-9〉 직무특성 측정도구의 신뢰도 분석	60
〈표 III-10〉 역할특성 측정도구의 신뢰도 분석	60
〈표 III-11〉 교사효능감 측정도구의 신뢰도 분석	61
〈표 III-12〉 직무만족 측정도구의 신뢰도 분석	62
〈표 III-13〉 연구대상의 일반적 특성	63
〈표 III-14〉 연구문제별 통계분석 방법	65
〈표 IV-1〉 특성화고등학교 보통교과 교사의 조직몰입 수준	71
〈표 IV-2〉 조직몰입 문항별 빈도분석 결과	72
〈표 IV-3〉 특성화고등학교 보통교과 교사의 개인 변인 기초 통계치	73
〈표 IV-4〉 특성화고등학교 보통교과 교사의 조직 변인 기초 통계치	75
〈표 IV-5〉 조직몰입과 개인 변인간의 상관분석 결과	77
〈표 IV-6〉 조직몰입 관련 개인 변인의 다중공선성 진단	78
〈표 IV-7〉 조직몰입에 관한 개인 및 조직 변인의 변량 구명 결과	79

<표 IV-8> 교사 조직몰입에 대한 조직 변인의 효과 분석 결과	80
<표 IV-9> 교사 조직몰입에 대한 개인 변인의 효과 분석 결과	82
<표 IV-10> 교사 조직몰입에 대한 개인 변인 및 조직 변인 간 상호작용 효과 분석 결과	84

그림 차례

[그림 II-1] 우리나라 교원 연수 구분	14
[그림 III-1] 특성화고등학교 보통교과 교사의 조직몰입과 개인 및 조직 변인의 위계적 관계 연구모형	51
[그림 IV-1] 과업중요성과 학교장 변혁적 리더십의 상호작용 효과	86
[그림 IV-2] 직무만족과 설립유형의 상호작용 효과	86
[그림 IV-3] 직무만족과 지속적 학습기회의 상호작용 효과	87

I. 서 론

1. 연구의 필요성

우리나라에서 특성화고등학교는 산업 현장에서 요구하는 양질의 기능 인력을 양성 및 공급하는 중추적인 역할을 담당해왔다(정철영, 나승일, 이명훈, 한홍진, 박은희, 전승환, 2005). 그러나 최근 4차 산업혁명에 따른 산업구조의 고도화, 노동시장의 급격한 변화로 인해 특성화고등학교는 창의적 사고능력(creative thinking), 협력(collaboration), 비판적 사고(critical thinking), 의사소통(communication)능력으로 대별되는 21세기 필수 역량과 산업인력 구조의 특성에 발 빠르게 부합하는 직업역량을 갖춘 인재를 양성하기 위한 교육기관으로써 변모될 것을 요구받고 있다(이정표, 2007). 그러나 이러한 요구에도 불구하고 산업현장의 변화에 부합하지 못하는 교육과정과 우수 교사 확보의 어려움 등으로 인해 적합한 교육 체제로 전환되지 못하고 있다는 점이 지적되어 왔다(김수빈, 윤관호, 김동관, 2013; 이쌍철, 엄문영, 2014; 이정표, 2007).

이러한 문제점을 극복하기 위하여 정부는 2010년 고등학교 직업교육 선진화방안을 마련하여 고등학교 직업교육 수준의 향상을 위해 노력을 기울이고 있다. 이에 따라 특성화고등학교에서는 교육과정 개편, 교원의 특성화 분야 전문성 확보를 위한 교사 재교육 등이 이루어져왔다(교육부, 2015). 또한 전문교과 이수 시간을 기존 80단위에서 86단위로 늘림으로써 고등학교 수준에서의 직업교육을 강화하고자 하였으며, 반면 보통교과는 기존 80단위에서 65단위로 이수 시간이 줄어들었다(교육부, 2015). 그러나 지식 기반 사회가 됨에 따라 현재의 가시적인 유용성뿐만 아니라 미래에도 적용 가능한 역량인 인지능력의 함양 측면에서 보통교과의 중요성이 점차 강조되고 있다(임언, 서유정, 권희경, 류기락, 최동선, 최수정, 김안국, 2013). OECD(2013)에 따르면 높은 인지능력을 가진

사람이 고용 기회가 많고, 고숙련 직업에 종사하며 높은 임금을 받고 있는 것으로 나타났다. 따라서 특성화고등학교에서 전문교과 뿐만 아니라 보통교과 역시 중요하게 다뤄질 필요가 있다.

또한 흔히 ‘교육의 질은 교사의 질을 뛰어넘을 수 없다’는 말에서 알 수 있듯이 교과 지도에 있어 교사의 역할 및 태도는 무엇보다 중요하다. 교사가 교과 지도 활동에 적극적으로 참여하고 노력할 때 성공적인 교수 학습이 가능하다(민상기, 나승일, 2010). 그러나 선행연구에 따르면 특성화고등학교의 보통교과 교사는 조직에 비애착적인 태도를 보이며 몰입하지 못하는 것으로 나타났으며 이는 개인적, 조직적 차원의 문제로 다루어져 왔다(박나실, 2013 ; 오영재, 정지선, 2006; 이쌍철, 엄문영, 2014; 임언, 이수정, 윤형한, 정혜림, 2015). 특성화고등학교에서 보통교과에 부과된 교육 시간은 일반고등학교와 비교할 때 절반이 채 되지 않으며, 진로에 있어 대다수의 학생들이 대학 진학을 전제로 하는 일반고등학교와 달리 특성화고 학생들은 진로가 취업과 진학, 창업 등으로 다양하게 나타나고 있어 이는 보통교과 교사들 스스로 혹은 타인에 의해 그들의 과업에 대한 중요성을 낮게 인식하게 만든다(임언 외, 2015). 또한 특성화고등학교와 일반고등학교의 상이한 교육 상황에도 불구하고 현행 교육과정에서는 두 학교 간의 교육목표가 근원적으로 차이가 없게 이루어지고 있어(교육부, 2015), 보통교과 교사는 교육 대상자의 수준을 고려해 방대한 내용을 재조직해야 하는 업무를 떠맡고 있다. 이는 일반고등학교와 특성화고등학교를 순환 근무하고 있는 보통교과 교사들의 업무 부담을 과중시켜 조직에 대한 애착 및 봉직 의사를 반감시킬 수 있다(옥준필, 김선태, 김기홍, 2012). 또한 특성화고등학교에 처음 부임한 교사는 교사와 학생의 이질적 성장 배경과 학생들의 부정적인 학습태도를 접하면서 조직에 대한 괴리감과 좌절감을 느끼게 된다(박나실, 2013).

한편, 조직몰입은 업무 성과와 관련 있는 중요한 요인 중의 하나로 다수의 선행연구에서는 조직 구성원의 조직몰입 수준에 따라 이들이 조직의 성과에 기여하는 바가 달라진다고 제시하고 있다(마상진, 2004; Allen

& Meyer, 1990; Morrow & McElroy, 1993). 그러나 이러한 중요성에도 불구하고 교사의 조직몰입을 다룬 연구는 많이 수행되지 않았으며, 특히 특성화고등학교 교사의 조직몰입을 다룬 연구는 제한적으로 이루어져왔다(정윤경, 2006). 이에 따라 이들의 조직몰입에 영향을 주는 관련 변인을 탐색 및 도출하고 설명력을 비교해 보는 것은 의미가 있다.

그간 교사의 조직몰입을 다룬 선행연구에서는 주로 단순상관이나 다중회귀분석 방법을 활용하고 있었다. 그러나 조직몰입에 영향을 미치는 변인은 개인과 조직이라는 다차원적 속성을 지니고 있기 때문에 변인들의 위계적 속성이 고려되어야 한다(김윤진, 2007). 이에 따라 HLM을 이용해 다수준 분석 기법인 위계적 선형 모형 분석방법을 활용하여 조직몰입에 대한 개인 및 조직 변인의 직접적인 영향뿐만 아니라 각 변인 간의 상호작용 효과를 살펴볼 필요가 있다.

2. 연구의 목적

이 연구의 목적은 특성화고등학교 보통교과 교사의 조직몰입과 개인 및 조직 변인의 위계적 관계를 구명하는 데 있었다. 이와 같은 연구의 목적을 달성하기 위하여 다음과 같은 세부적인 연구목표를 설정하였다.

첫째, 교사의 조직몰입 수준과 개인 및 조직 특성을 구명한다.

둘째, 교사의 조직몰입에 관한 개인 및 조직 변인의 변량을 구명한다.

셋째, 교사의 조직 변인이 조직몰입에 미치는 효과를 구명한다.

넷째, 교사의 개인 변인이 조직몰입에 미치는 효과를 구명한다.

다섯째, 교사의 조직몰입에 대한 개인 및 조직 변인의 상호작용 효과를 구명한다.

3. 연구 문제

세부 연구 목표에 따라 다음과 같은 연구 문제를 설정하였다.

연구문제 1. 특성화고등학교 보통교과 교사의 조직몰입 수준과 개인
및 조직 특성은 어떠한가?

1-1 교사의 조직몰입 수준은 어떠한가?

1-2 개인 특성(성별, 결혼여부, 특성화고 교직경력, 담당교과명, 직무
다양성, 직무자율성, 과업중요성, 과업정체성, 직무수행피드백,
역할과중, 역할보호성, 역할갈등, 교사효능감, 교직동기, 직무만
족)은 어떠한가?

1-3 조직 특성(설립유형, 학교소재지, 교사협업, 지속적 학습기회, 관
계지향문화, 조직공정성, 학교장 변혁적 리더십)은 어떠한가?

연구문제 2. 특성화고등학교 보통교과 교사의 조직몰입 수준은 개인
및 조직에 따라 차이가 있는가?

2-1 교사의 조직몰입에 대한 총 변량 중 개인 및 조직 변인이 설명
하는 변량의 비율은 어떠한가?

2-2 교사의 평균 조직몰입 수준은 조직에 따라 차이가 있는가?

연구문제 3. 특성화고등학교 보통교과 교사의 조직 변인이 조직몰입에
어떠한 영향을 미치는가?

3-1 교사의 조직 변인이 조직몰입에 유의미한 영향을 미치는가?

3-2 교사의 조직몰입에 대한 조직 변인의 설명량은 어떠한가?

연구문제 4. 특성화고등학교 보통교과 교사의 개인 변인이 조직몰입에

어떠한 영향을 미치는가?

4-1 교사의 개인 변인이 조직몰입에 유의미한 영향을 미치는가?

4-2 교사의 조직몰입에 대한 개인 변인의 설명량은 어떠한가?

연구문제 5. 특성화고등학교 보통교과 교사의 개인 변인과 조직 변인
간 상호작용이 조직몰입에 어떠한 영향을 미치는가?

5-1 개인 및 조직 변인 간 상호작용이 조직몰입에 유의미한 영향을
미치는가?

4. 용어의 정의

가. 특성화고등학교

특성화고등학교는 소질과 적성 및 능력이 유사한 학생들을 대상으로 특정 분야의 인재 양성을 목적으로 실시하는 교육 또는 자연 현장 실습 등 체험 위주의 교육을 전문적으로 실시하는 학교를 의미한다(초중등교육법 시행령 제91조, 2017).

나. 보통교과 교사

보통교과 교사란 2015 개정 국가교육과정상 고등학교 교과 구분에서 전문교과와 대비되어 제시되는 공통과목과 선택과목으로 구성된 보통교과(교육부, 2015)를 가르치는 정교사를 의미한다.

다. 조직몰입

조직몰입은 일반적으로 조직원 본인이 근무하는 조직에 대해 갖는 동

일감 및 관여 정도를 의미하며(Mowday, Steers & Porter, 1982) 정의적 몰입, 근속적 몰입, 규범적 몰입의 하위요인으로 구성된다(Meyer & Allen(1991). 이 연구에서는 정윤경(2006)이 번안·수정한 Allen과 Meyer의 조직몰입 측정도구에 특성화고등학교 교사가 응답한 점수를 의미한다. 응답값이 높을수록 조직에 대한 애착심 및 동일감 정도가 높음을 의미한다.

라. 교사효능감

교사효능감은 교사 스스로 학생의 성취에 영향을 줄 수 있는 능력을 갖고 있다고 믿는 정도를 의미한다(Bandura, 1997). 이 연구에서는 한국 교육개발원(2003)의 교사효능감 측정도구에 특성화고등학교 교사가 응답한 점수를 의미한다. 응답값이 높을수록 교사 자신의 교수 활동 능력에 대한 믿음 정도가 높음을 의미한다.

마. 관계지향문화

관계지향문화는 구성원들에 대한 인간적 배려, 가족적 분위기, 팀웍을 통한 참여, 충성, 사기 등의 가치를 중시하는 조직문화를 의미한다(Quinn & Mcgrath, 1985). 이 연구에서는 석영미(2016)가 번안·수정한 Quinn과 Mcgrath의 관계지향문화 측정도구에 특성화고등학교 교사가 응답한 점수를 의미한다. 응답값이 높을수록 조직이 가족적인 분위기를 형성하고 있으며 배려 정도가 높음을 의미한다.

바. 변혁적리더십

변혁적리더십은 일반적으로 조직구성원의 열망, 가치에 영향을 미치고 자아실현의 욕구를 활성화시키며 나아가 조직의 목적 달성을 위해 개인

의 이익을 초월하도록 하는 리더 행동을 의미한다(권인택, 1995). 이 연구에서는 문용주(2004)가 수정·보완한 권인택의 변혁적리더십 측정도구에 특성화고등학교 교사가 응답한 점수를 의미한다. 응답값이 높을수록 리더가 구성원들에게 변화의 필요성을 강조하고 태도를 변화시켜 궁극적으로 조직 목표를 달성하도록 하는 정도가 높음을 의미한다.

사. 조직공정성

조직공정성은 조직과 구성원 개인 간의 교환관계에서 발생하는 개인의 노력이나 희생과 그에 상응하는 조직으로부터의 보상에 대해 구성원 개인이 가지고 있는 기대 수준을 의미한다(정해인, 2007). 이 연구에서는 김수진(2012)이 수정·보완한 정해인의 조직공정성 측정도구에 특성화고등학교 교사가 응답한 점수를 의미한다. 응답값이 높을수록 고용, 임금, 의사결정과 같은 다양한 조직 상황에 대한 구성원의 공정성 인식 정도가 높음을 의미한다.

아. 직무만족

직무만족은 개인이 자신의 직무를 통해 얻게 되는 긍정적인 감정 상태를 의미한다(Low & Cravens, 2001). 이 연구에서는 이영경(2012)이 번안·수정한 Low와 Cravens의 직무만족 측정도구에 특성화고등학교 교사가 응답한 점수를 의미한다. 응답값이 높을수록 직무에 대한 만족도가 높음을 의미한다.

II. 이론적 배경

1. 특성화고등학교 교육과 보통교과 교사

가. 특성화고등학교의 도입과 교육목적

실업계 고등학교는 1990년대 중반까지 양적 성장을 거듭하며 산업계의 우수한 기능인력 양성에 크게 기여했지만, 변화하는 새로운 환경에 적응하지 못하고 학생들의 진학기피현상이 심화되면서 정체성을 위협받게 되었다(이쌍철, 엄문영, 2014). 또한 대규모의 획일적인 고등학교 교육체제에 적응하지 못하고 중도 탈락하는 학생들이 점차 증가하면서, 학생들의 요구와 적성에 맞는 고등학교체제의 수립이 요구되었다(교육부, 1996).

이에 따라 1996년 대통령자문 교육개혁위원회에서 고등학교 교육을 다양화, 특성화하는 방안의 하나로 특성화고등학교가 처음 등장하였다. 당시 교육개혁위원회에서는 학생들의 소질과 적성을 고려하여 고등학교 단계에서부터 전문가로 성장할 수 있는 길을 열어주기 위하여 정보고, 디자인고, 전자통신고, 대중음악고 등과 같이 특성화된 전문 분야의 소규모 학교 설립을 제안하였다. 여기에는 입시 위주의 교육적 문제를 해결하고 산업 맞춤형 우수 인재를 양성해 중등단계 직업교육 기관으로써의 본래 역할을 회복하고자 하는 정책적 의도가 포함되어 있었다(나승일, 정철영, 김진모, 안강현, 한홍진, 김기용, 민상기, 장현진, 2008). 이후 1998년 3월에 최초로 부산디자인고등학교가 개교하였다.

특성화고등학교는 소질과 적성 및 능력이 유사한 학생을 대상으로 특정분야의 인재양성을 위해 현장실습 등 체험위주의 교육을 전문적으로 실시하는 학교로 기초적인 교육 뿐 아니라 졸업 후 관련 분야에 취업과

진학이 동시에 가능하도록 삶과 일의 세계에 실제 적용할 수 있는 현장성 있는 교육 내용을 지향하고 있다(교육부, 2017). 따라서 특정 분야에 소질과 적성을 지녔거나 자신의 적성에 맞는 진로를 개척하길 원하고 전문기술인 및 명장이 되길 원하는 학생들이 진학하고 있다.

나. 특성화고등학교의 발달

1998년 최초로 부산디자인고등학교가 개교한 이후 특성화고등학교는 ‘실업계 고등학교 육성대책(2000)’, ‘직업교육체제 혁신방안(2005)’, ‘희망을 실현하는 전문계고 육성 전략(2007)’, ‘고교다양화 300 프로젝트(2008)’ 등 다양한 정책에 의해 그 규모와 수가 점차 확대되어 왔다(김인곤, 2015). 특히 2003년과 2008년 두 차례에 걸쳐 교육청 및 부처에 의해 특성화고 신설 및 지정이 장려되면서 특성화고 수가 크게 증가하게 되었다(김수빈, 윤관호, 김동관, 2013).

2010년에는 초·중등교육법이 개정되면서 모든 전문계 고등학교가 특성화고등학교로 명칭 변경이 이루어지고 산업수요 맞춤형 고등학교(마이스터고)가 특수목적고등학교에 포함되어 고교 유형이 일반고, 특목고, 특성화고, 자율고의 4개 유형으로 개편되었다. 이후 특성화고등학교는 분야별 특화된 직업교육기관(마이스터고를 통한 취업 선도모델 정착, 산학협력형 특성화고로 개편 및 확대, 종합고 등 전문계고의 일반계고 전환)으로 변모하였으며 산업계와 정부부처가 공동으로 선취업 후진학 여건을 조성하는 정책을 펼쳐오고 있다. 이러한 정부부처의 노력으로 특성화고등학교 수는 점차 늘어났으며 2016년을 기준으로 전국의 총 497개교의 특성화고등학교가 운영되고 있다(교육부, 2016a).

다. 특성화고등학교의 교육과정 편성 및 운영

특성화고등학교에서는 산업수요와 직업의 변화를 고려하여 학과를 개

설하고, 학과별 인력 양성 유형, 학생의 취업 역량과 경력 개발 등을 반영한 교육과정을 편성 및 운영하고 있다(교육부, 2015). 단위학교에서는 현재 2009 개정 교육과정을 골자로 2015 개정 교육과정을 부분 적용하여 운영하고 있다. 특성화고등학교가 신설된 1998년 이후 보통교과와 전문교과의 이수단위는 <표 II-1>과 같다. 이를 통해 대체로 보통 교과의 비율이 점차 줄고 있으며 전문교과의 비중이 늘어나고 있음을 알 수 있다.

<표 II-1> 특성화고등학교 신설 이후 교육과정에서의 보통교과와 전문교과 이수단위 비교

제7차 교육과정		2007 개정 교육과정		2009 개정 교육과정		2015 개정 교육과정 (NCS 기반 교육과정)	
보통교과	전문교과	보통교과	전문교과	보통교과	전문교과	보통교과	전문교과
82	82	80	80	72	80	65	86

자료: 설화란(2010). 교육과정 변천에 따른 현행 교육과정의 개선방안에 관한 연구.

교육부(2015). 2015 개정 고등학교 교육과정.

주) 1단위: 50분 수업 17회

특히 NCS 기반 교육과정은 2015 개정 교육과정에서 특성화고와 산업수요 맞춤형 고등학교에 적용되는 교육과정으로 고교 직업교육과정의 기본 방향을 나타내고 있다(교육부, 2015). 이는 학교교육의 내용과 산업현장에서 요구하는 직무능력간의 미스매치 해소를 목적으로 하며, NCS를 직업교육단계에 도입함으로써 알기만하는 교육이 아닌 할 줄 아는 교육을 지향하고 있다. 또한 NCS 기반 교육과정에서는 보통교과와 전문교과를 기존과 같이 구분하되, 국어, 영어, 수학 등과 같은 보통교과에 산업현장의 실무 내용이 반영된 실용과목을 설치하였다. 이는 학생들의 전생애에 걸친 자기주도능력을 강화하고 산업 현장과의 연계성을 높이는 데 목적을 두고 있다(장명희, 이용순, 김선태, 옥준필, 박동열, 최동선, 2013).

라. 특성화고등학교 보통교과 교사의 직무와 역할

특성화고등학교 보통교과 교사의 양성 및 임용 절차는 교육기본법 제 14조 및 초·중등교육법에서 규정한 중등 교원 양성 절차 및 자격 규정을 따르고 있다(초·중등교육법, 2017). 즉, 임용 시험을 통해 교원 자격을 취득한 중등교원은 교육공무원임용령 및 교육공무원 인사관리규정에 의거하여 일반고·특성화고 구분 없이 과부족 교원 비율에 따라 전입·전출과 같은 인사 발령을 받게 된다.

또한 일반적으로 특성화고등학교 교사는 일반고등학교와 마찬가지로 행정업무와 교육업무를 병행하고 있으며 구체적으로 연간 학교계획 파악, 교무업무 파악, 직원회의 참석, 교육행정정보시스템 활용, 공문서 작성 등의 업무를 수행하고 있다(나승일, 이명훈, 한홍진, 마상진, 김진실. 2003).

1) 임용, 인사 발령 및 운용

교원자격(정교사 2급) 취득 방법으로는 교원 양성 기관인 사범대학 졸업, 일반대학 교육과 및 교직과정 이수, 교육대학원 이수 등이 있다. 학교 유형별 임용 절차는 국·공립의 경우 교원자격 소지자를 대상으로 공개 경쟁시험을 통해 교사를 임용하고 있으며 사립은 교원자격 소지자들을 대상으로 공개전형을 통해 채용이 이루어지고 있다.

교원의 인사는 전직, 전보 및 승진으로 구분하여 살펴볼 수 있다. 전직은 교육공무원의 종별과 자격을 달리하는 임용을 의미하며(교육공무원법 제2조제8항, 2017), 전보는 같은 직위 및 자격에서 근무기관이나 부서를 달리하여 임용하는 것을 의미한다(교육공무원법 제2조제9항, 2017). 또한 승진은 동종의 직무에 종사하는 바로 하위직에 있는 자 중에서 대통령령으로 정하는 바에 의하여 경력평정·재교육성적·근무성적·기타능력의 실증에 의하여 행하는 임용을 의미한다(교육공무원법 제13조, 2017).

중등교원의 인사는 각 시도교육청별 소속 지방공무원의 인사관리 기준 및 원칙을 토대로 이루어지고 있다. 시도교육청의 공무원 인사관리 기준 및 원칙에 따라 대다수의 경우 교원의 근속상한 연한을 최소 2년에서 5년까지로 규정하고 있다(각 시도교육청, 2017).

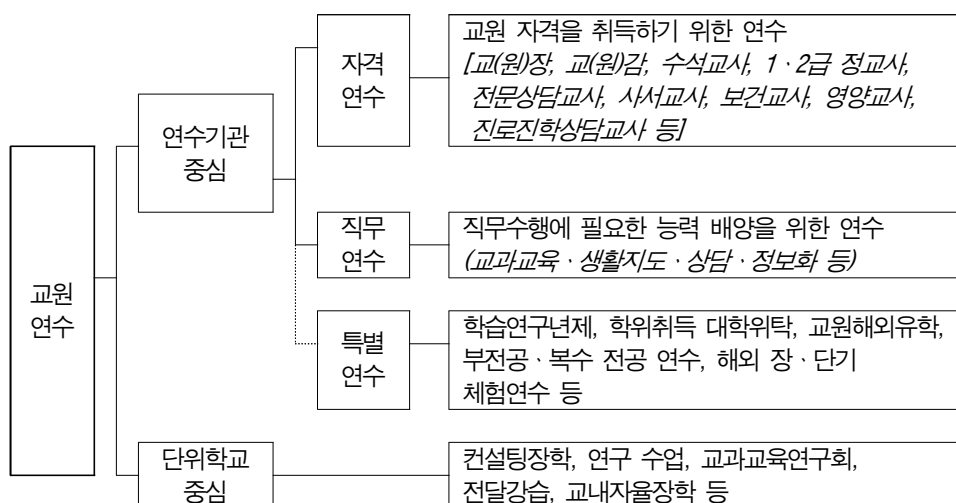
한편, 교원의 신규채용 시 원활한 결원 보충 및 학교 운영을 위하여 필요한 경우 근무 예정 지역 또는 학교를 미리 정하여 공개전형으로 채용시험을 실시할 수 있으며, 이 경우 임용권자는 그 시험에 따라 채용된 교원에 대하여 10년 이내의 범위에서 대통령령으로 정하는 기간 동안 다른 지역 또는 다른 학교로의 전보를 제한 할 수 있다(교육공무원법 제 11조 2항, 2017).

2) 전문성 신장

우리나라에서는 교원의 전문성을 신장시키기 위해 교원연수 선진화 방안(2011)과 교육기본법, 교육공무원법 등의 법적 근거에 의해 교원 연수를 실시하고 있다. 현재 교원연수 선진화 방안은 “변화하는 학교, 행복한 학교 실현”을 비전으로 삼고 있으며 ① 교육정책 현장 착근 및 직무역량 제고, ② 전문성 신장을 위한 연수의 내실화, ③ 교원 연수의 효율성 및 연수기관 질 관리 등과 같은 3개 추진방향을 설정하고 있다. 또한, 연수기관에 대한 질을 강화하기 위해 운영 체제를 수시 변경에서 전년도에 확정된 계획에 따라 제공하는 형태로 전환하였다(교육부, 2016b).

현재 우리나라에서 운영되고 있는 교원 연수는 [그림 II-1]과 같다. 교원연수는 운영 형태에 따라 크게 연수기관 중심의 연수와 단위학교 중심의 연수로 구분된다. 이 중 연수기관 중심의 연수는 자격 연수, 직무연수, 특별 연수 등으로 구분된다. 자격 연수란 교장이나 1급 정교사와 같은 특정한 교원 자격을 취득하기 위한 연수를 의미하며, 직무 연수란 직무수행에 필요한 능력 배양을 위한 연수를 의미한다. 현재 대부분의 교원연수는 연수기관 중심으로 추진되고 있으며 일부분 단위학교와 개인

중심으로 연수가 추진되고 있다. 특히, 연수기관 중심의 직무 연수를 통해 교원의 전문성을 신장시키고 기초직업능력을 향상시키려는 노력을 계속하고 있다(박균열, 2014). 또한 단위 학교에서는 컨설팅장학, 연구 수업, 교과교육연구회, 전달강습, 교내자율장학 등의 활동을 통해 교원의 전문성을 강화하고 있다. 이러한 연수기관 및 단위학교 중심의 활동 이외에도 교사는 본인의 능력을 향상시키기 위해 학위취득, 교과교육연구회 및 학회 참여 등과 같은 자기개발활동을 수행한다.



자료: 교육부(2016b). 2017년도 교원 연수 중점 추진 방향. p.2.

[그림 II-1] 우리나라 교원 연수 구분

특성화고등학교 보통교과 교사는 일반고등학교와 특성화고등학교라는 학교유형 별 차이에서 오는 맥락적 문제에 직면하고 있는 것으로 나타났다(박나실, 2013). 특성화고등학교와 일반고등학교에의 보통교과 교육목표는 교육기본법 상 근원적으로 차이가 없었다. 그러나 특성화고등학교에서 보통교과에 부과된 교육 시간은 일반고등학교와 비교할 때 절반이 채 되지 않아 일선 학교 교사들은 교수학습에 있어 어려움을 겪고 있는 것으로 나타났다(박나실, 2013). 그러나 이들의 적응을 돕기 위한 국가

차원의 연수는 제한적으로만 이루어지고 있다(교육부, 2016c). 따라서 특성화고등학교에 처음 부임한 신입 교사를 대상으로 이들의 업무 적응을 높이고 성과 및 효과성을 향상 시키려는 노력이 요구되고 있다.

3) 업무분장

일반적으로 교사는 연간 학교계획 파악, 교무업무 파악, 직원회의 참석, 교육행정정보시스템 활용, 공문서 작성 등의 업무를 수행하고 있으며(나승일 외, 2003), 학교에서는 교육목표를 보다 효과적으로 성취하기 위해 부서별 업무분장을 실시하고 있다. 특성화고등학교의 교무분장은 교무기획부, 교육연구부, 생활지도부, 실과부, 교육정보부, 진로상담부, 인문사회교육부, 자연과학교육부, 예체능교육부, 환경교육부, 학년부, 특별활동부 등으로 조직되어 있으며, 여기에는 행정업무와 교육업무가 모두 포함되어 있다(나승일, 2003). 이 중 보건체육은 체육, 양호교사가 담당하고, 교원인사는 교감이 담당하며, 교무·학사 업무는 주로 전문교과 교사가 담당하게 된다. 교무·학사 업무는 학교정보, 학교교육과정, 학적, 학생생활, 성적, 학교생활기록부, 교과용 도서 등의 업무로 되어 있으며, 특성화고등학교 보통교과 교사는 전문교과 교사에 비해 교육과정 기획과 같은 학교의 핵심 교육업무에 참여하는 수가 적다.

4) 특성

특성화고등학교 보통교과 교사들은 대부분 일반고나 특수목적고를 졸업한 후 4년제 대학을 나와 국가임용시험을 통과하여 교사가 된다. 박나실(2013)에 따르면 이들은 학창시절 수업 및 학교생활에 있어 모범적인 행동을 보였던 것으로 나타났으며, 이러한 배경은 기초학력 수준이 낮고 학업에 관심이 없는 특성화고 학생을 접하게 되는 보통교과 교사로서 하여금 괴리감과 문화적 충격을 경험하게 만든다. 또한, 학창시절 직업교육 관련 경험이 거의 전무한 이들이 특성화고에 부임하게 되면서, 학생들의

부정적인 학습태도와 분위기를 접함으로써 괴리감을 느끼고 무엇보다도 직업교육 맥락 내에서 보통교과가 어떠한 의미와 역할을 담당해야 하는지에 대한 혼란을 겪고 있고 있는 것으로 나타났다(강영혜, 박소영, 2008). 또한 특성화고의 경우 성적이 낮아 어쩔 수 없이 입학한 학생들의 비율이 높은 편으로, 교실 수업이나 실습수업에 대한 몰입이 낮으며(박나실, 2013), 이러한 학생들의 부정적인 수업태도는 보통교과 교사로 하여금 수업 의욕을 저하시키고 있는 것으로 나타났다(이용순, 이병욱, 2005).

한편, 특성화고 학생들은 진로 목표가 취업과 진학, 창업 등으로 다양하기 때문에 해당교과를 잘 가르친다는 것에 대한 명확한 기준이 없는 실정이다. 이로 인해 일반고등학교와 특성화고등학교를 순환 근무하고 있는 보통교과 교사들은 일선에서 혼란을 겪고 있는 것으로 나타났다(임언 외, 2015). 또한 직업기초능력과 보통교과에 대한 불분명한 관련성 또한 보통교과 교사의 업무 부담을 가중시키고 있었다(박영도, 2017; 임언 외, 2015). 현재 개정 교육과정에서는 직업기초능력이 구체적으로 무엇을 의미하며, 특성화고등학교에서의 보통교과 및 전문교과와 어떤 관련성이 있는지에 대한 명료한 가이드라인이 없는 실정이다. 마지막으로 전문교과 교사와의 부당한 업무 분장 또한 보통교과 교사의 어려움을 가중시키고 있는 요인 중 하나로 나타났다(임언 외, 2015). 보통교과 교사의 경우 전문교과 교사에 비해 교육과정 기획과 같은 학교의 핵심 교육업무보다는 단순 행정 업무를 수행하고 있는 것으로 나타났다(나승일 외, 2003).

2. 조직몰입의 개념, 구성요소 및 측정

가. 조직몰입의 개념

조직몰입(organizational commitment)의 개념은 학자들에 따라 매우 다양하게 정의되고 있다(강경석, 정남숙, 2007; 김용학, 2010; Becker, 1960; Brown, 1996; Mowday, Steers & Porter, 1982; Williams & Anderson, 1991). 일반적으로 이는 조직구성원이 조직에 대하여 얼마나 동일감 및 애착심을 가지고 헌신하며 오랫동안 봉직하고자 하는 의사가 있는가를 의미한다(Mowday, Steers & Porter, 1982). 1960년대 해당 개념이 처음 도입된 이래로 지금까지 조직몰입 관련 연구는 경영학뿐만 정치학, 사회학, 교육학 등 많은 분야에서 폭넓게 연구되고 있다. 이는 조직몰입이 조직구성원의 성과와 결근, 이직률 등과 같은 조직행동에 중요한 지표 중 하나로써 작용하기 때문이다(Becker, 1960; Shore, Barksdale & Shore, 1995). 여러 선행연구에서 개인의 조직몰입 수준이 높을수록 외재적 보상뿐만 아니라 직무 만족, 교사협업 등의 내재적 보상을 받게 되며 궁극적으로 구성원들의 업무 성과를 향상시킨다는 점을 보고하고 있다(정윤경, 2006; 마상진, 2004; 엄지윤, 2005; 이현주, 2017).

조직몰입의 일반적 개념에 비추어 볼 때, 교사를 대상으로 한 조직몰입이란 교사가 자신이 근무하는 학교에 대해 가지는 애착심 및 동일감, 학교가 추구하는 가치와 규범에 대한 도덕적 수용, 교사라는 직업에서 오는 보상기제에 근거하여 계속 봉직하고자 하는 의지를 가리키는 개념으로 볼 수 있다(김윤전, 2007)

나. 조직몰입의 구성요소

다수의 선행연구가 수행되어 왔음에도 불구하고 조직몰입의 개념에 대

한 합의가 이루어지지 않는 이유는 조직몰입이 단일차원(unidimensional view)이 아닌 일에 대한 다차원적 태도 속성(multidimensional work attitude)을 지니고 있기 때문이다(Meyer & Allen, 1993). 따라서 선행연구에서는 개인이 그들이 속한 조직에 몰입하는 심리기제 및 태도를 여러 가지 유형으로 구분하고 있었다(최해전, 2009; Allen & Meyer, 1990; Mowday, Steers & Porter, 1982).

대표적인 학자인 Mowday, Steers와 Porter(1982)는 기존의 연구들을 종합해 조직몰입을 정의적 몰입과 근속적 몰입으로 구분하였다. 이후 1991년 Meyer와 Allen은 구성원의 재직 중인 조직에서의 도덕적 가치 및 규범에 대한 수용을 의미하는 규범적 몰입을 추가하여 조직몰입의 구성요소를 정서적 애착 및 동일시(정의적 몰입), 타산적 관점에 의한 봉직 유지(근속적 몰입), 조직의 가치 및 규범에 대한 도덕적 수용(규범적 몰입)의 세 가지로 제시하였다. 이러한 세 가지 구성요소는 지금까지 많은 연구자들에 의해 보편적으로 받아들여지고 있다(예남희, 2014). 국내에서도 초기 연구의 경우 조직 몰입을 정의적 몰입과 근속적 몰입으로 구분하였으나, 최근에는 Meyer와 Allen(1991)의 유형 정의에 따라 규범적 몰입을 추가하여 다차원적 개념으로 접근하는 연구가 증가하고 있다(국승오, 2009; 김수연, 2016; 김종철, 이윤식, 2013).

이 연구에서는 다수의 선행 연구에서 타당성이 입증되었으며 우리나라와 같은 유교권 문화에서 매우 중요하게 다뤄지는 규범적 몰입까지를 포함한 Meyer와 Allen(1991)의 개념에 따라 조직몰입을 정의적, 규범적, 근속적 몰입으로 나누어 살펴보았다.

1) 정의적 몰입

정의적 몰입(affective commitment)이란 조직구성원이 그들이 근무 중인 조직에 대하여 느끼는 심리적 애착으로, 정의적 몰입 수준이 높을수록 조직에 대한 애착 및 충성심이 크며 조직과 자신을 동일시하게 된다

(Meyer & Allen, 1991). 이는 개인의 내재적 가치 충족에 바탕을 두어 조직에 몰입하는 것이라고 말할 수 있다(김미예, 2010; 김정란, 2015; 마상진, 2008). 이러한 맥락에서 교사를 대상으로 한 조직몰입에서 정의적 몰입은 그들이 재직 중인 학교에 대하여 정서적 애착과 일체감을 갖는 것을 의미한다.

2) 규범적 몰입

규범적 몰입(normative commitment)은 도덕적 의무감과 밀접한 관련성이 있는 개념으로, 조직이 구성원에게 얼마나 많이 만족감을 주고 지위를 향상시켜 주는가에 관계없이 조직에 남는 것이 옳으며 조직이 추구하는 가치나 규범에 대해 동의하고 있는 정도를 의미한다(Meyer & Allen, 1991). 선행연구를 종합해 볼 때 이는 사회 통념적으로 내재화된 기준에 의해 유도되는 경향으로(Marsh & Mannari, 1977) 우리나라와 같은 유교권 문화에서 그 중요성이 강조되고 있다. 한편, 교사를 대상으로 한 조직몰입에서 규범적 몰입은 재직 중인 학교가 추구하는 가치와 규범에 대한 교사의 도덕적 수용을 의미한다(최해전, 2009).

3) 근속적 몰입

근속적 몰입(continuance commitment)이란 투자한 자신의 재화나 노력을 고려해 조직에 계속 남아 있으려는 상태를 의미한다(Meyer & Allen, 1991). 근속적 몰입은 조직을 떠났을 때 잃을 수 있는 투자비용 및 노력이 크거나, 떠난 이후의 불확실성이 높을수록 강하게 형성된다. 이는 개인의 타산적인 심리를 반영하는 것으로 어떤 행위를 함으로써 발생할 노력과 보상을 비교하여 타산이 맞거나 이익이 큰 경우에 몰입하게 된다는 측면에서 계산적 몰입이라고도 한다(마상진, 2004). 즉, 개인이 조직으로부터 주어지는 외재적 가치에 근거하여 조직에 몰입하는 것이라고 할 수 있다(마상진, 2008). 한편, 교사를 대상으로 한 조직몰입에서 근속

적 몰입은 타산적 심리를 반영해 근무 중인 학교를 떠나면 손해라는 생각에서 오는 몰입을 의미한다.

다. 조직몰입의 측정

Allen과 Meyer(1990)은 정의적 몰입, 규범적 몰입 및 근속적 몰입의 다차원으로 구성된 모델에 근거하여 조직몰입 측정도구를 개발하였다. 이후 다수의 연구에서 이 측정 도구를 활용해 조직몰입 수준을 측정하였다. Allen과 Meyer의 연구에서 조직몰입 측정 도구는 총 24개 문항(조직몰입 유형별로 8문항)의 7점 Likert 척도로 구성되었으며, 요인분석을 통해 구인타당도가 확인되었다. 각 하위 유형별 신뢰도는 정의적 몰입은 .87, 근속적 몰입은 .75, 규범적 몰입은 .79이었다(Allen & Meyer, 1990).

국내 선행연구에서는 조직몰입 수준을 측정하기 위해 대체로 Allen과 Meyer(1990)의 도구를 변안·수정하여 사용하고 있었다. 김형균(1998)은 농업계고등학교 교사를 대상으로 이들의 정의적, 규범적, 근속적 몰입을 측정하였다. 도구는 하위요인별로 7개씩 총 21문항(5점 리커트 척도)으로 구성되었다. 측정도구의 신뢰도는 각각 .87, .72, .61로 나타났으며 하위요인 각각을 종속 변인으로 취급하였기 때문에 총점을 계산하진 않았다. 마상진(2004)은 실업계고등학교 교사를 대상으로 이들의 직업교육 가치성향과 조직몰입의 관계를 구명하였다. 척도는 전문가 검토와 예비조사를 통해 신뢰도와 타당도를 확인하였다. 최종 개발된 도구는 유형별로 7문항씩, 총 21문항으로 개발되었으며 7점 리커트 척도로 측정되었다. 하위요인별 신뢰도는 .84, .79, .79였다. 정윤경(2006)의 연구에서는 실업계고등학교 교사를 대상으로 한 예비조사를 통해 문항양호도, 내적합치도, 구인타당도 등을 분석하고 전문가협의회를 통해 문항을 수정 및 삭제하였으며, 총 18문항(조직몰입 유형별로 6문항)으로 도구를 구성하였다. Allen과 Meyer(1990)의 측정도구를 활용한 다수의 선행연구에서 18문항(조직몰입 유형별 6문항)으로도 신뢰도와 타당도에 큰 영향을 주지

않음이 입증되었다. 정윤경(2006)의 연구에서 측정도구의 신뢰도는 각각 .81, .76, .62로 나타났다.

라. 특성화고등학교 교사의 조직몰입 특성

그동안 특성화고등학교 교사를 대상으로 한 조직몰입 관련 연구는 매우 제한적으로만 이루어졌다(김형균, 1999; 마상진, 2004; 정윤경, 2006).

김형균(1999)는 농업계 고등학교 교사를 대상으로 그들의 조직몰입 정도를 파악하고 관련 변인을 실증적으로 구명하는 연구를 수행하였다. 이 연구에서는 조직몰입의 선행 변인으로 개인적 상황 변인, 직무 관련 변인, 역할 관련 변인, 전직 의도를 설정하고 결과 변인으로 직무 성과를 설정하였다. 연구 결과에서 조직 몰입의 하위 요인인 정의적, 규범적, 근속적 몰입 정도는 기존 선행 연구(강승권, 1990; 김정주, 1999)보다 모두 높게 나타나 상대적으로 농업계 고등학교 교사가 조직에 더 잘 몰입하고 있다고 설명하였다. 또한 근속적 몰입은 농업계 고등학교 교사의 개인적 상황 변인과는 관련성이 없는 것으로 나타났다.

마상진(2004)은 실업계 고등학교 교사의 조직몰입 수준을 측정하였다. 연구 결과에서 실업계고등학교 교사는 규범적 몰입, 정의적 몰입, 근속적 몰입 순으로 높은 수준을 보이는 것으로 나타났다. 그는 규범적 몰입이 가장 높은 이유로 실업계 고등학교 교사가 대부분 전통적으로 교사에게 강조되어온 성직관을 중시하고 있기 때문이라고 설명하였다. 다시 말해, 실업계 고등학교 교사는 경제적 보상이나 물질적 만족(근속적 몰입) 또는 충성심, 애착과 같은 정신적 만족(정의적 몰입) 보다는 도덕적 믿음(규범적 몰입)에 의해 교직에 몰입하고 있음을 알 수 있었다. 또한, 근속적 몰입의 경우 전문교과 교사가 보통교과 교사보다 높게 나타났는데 이는 보통교과 교사는 전문교과 교사보다 인문계고등학교라는 선택지가 더 있기 때문에, 즉 전근가능성이 더 높기 때문이라고 해석하였다. 또한 정의적 몰입은 전문교과 교사에게서 더 높게 나타났는데 이는 교사양성과

정과 동료 교사와의 협업 과정에서 전문교과 교사가 보통교과 교사에 비해 더 큰 애착심을 형성하기 때문이라고 설명하였다.

정윤경(2006)은 실업계 고등학교 전문교과 교사의 직업적응과 조직몰입의 수준과 관계를 구명하는 연구를 수행하였다. 연구 결과에서 이들의 조직몰입 수준은 보통 보다 다소 높았으며, 하위 영역 수준은 규범적 몰입, 정의적 몰입, 근속적 몰입 순으로 나타나 기존 선행연구들과 일치된 결과를 보였다.

선행연구에서 특성화고등학교 교사들의 조직몰입 수준은 대체로 높은 편으로 나타났으며, 또한, 조직몰입의 하위 요인 중 규범적 몰입이 가장 높고 근속적 몰입 수준이 가장 낮게 나타났다.

3. 교사의 조직몰입과 개인 변인의 관계

교사의 조직몰입과 관련된 개인 변인에 대한 논의는 Steers(1977)가 조직몰입 관련 변인을 개인특성(성취욕구, 연령, 교육수준), 직무특성(과업정체성, 피드백), 작업경험(집단태도, 조직신뢰성, 개인의 중요성)으로 유형화한 것을 시초로, 이후 Mowday(1982), 김형균(1999), 마상진(2004) 등이 이에 역할 관련 변인을 추가하여 논의하였다. 선행연구에 제시된 교사의 조직몰입과 개인변인의 관계를 종합하면 <표 II-2>와 같다. 이는 성별, 연령, 결혼여부, 학력, 교직경력, 담당과목, 직위의 인구통계학적 변인, 직무다양성, 직무정체성, 과업중요성, 직무자율성, 직무수행피드백의 직무특성변인, 역할과중, 역할보호성, 역할갈등의 역할특성 변인, 교사 효능감, 교직동기, 소진감, 직무만족, 직무스트레스의 심리관련변인으로 구성된다.

<표 II-2> 선행연구에 제시된 교사의 조직몰입과 개인변인의 관계 종합

개인 변인		연구자	관계
인구 통계 학적	성별	안관영, 김준기, 이한주(2002), 안관영, 이규만(2002), 정진환, 심태은(2005), 홍창남(2005), 김윤전(2007), 이종화(2008), 이혜란(2011), Reyes(1992), Riehl와 Sipple(1996), Park(2003)	+
		노민구(1995), 가신현(1996), 손경애(2005), Kushman(1992)	*
	연령	김형균(1999), 정윤경(2006), 이종화(2008), 이혜란(2011), Steers(1977), Angle과 Perry(1983), Kushman(1992)	+
	학력	정우진(1994)	+
		Reyes(1992)	-
		노민구(1995), 손경애(2005), 김윤전(2007), 이종화(2008), Kushman(1992), Park(2003)	*
	교직 경력	가신현(1996), 안관영, 김준기, 이한주(2002), 손경애(2005), 김윤전(2007), 이종화(2008), 이혜란(2011), Kushman(1992), Reyes(1992),	+
		홍창남(2005)	-
		김형균, 이용환(1999), 정윤경(2006) Riehl와 Sipple(1996)	*
	담당과목	Riehl와 Sipple(1996), Park(2003)	*
	직위	정우진(1994), 노민구(1995), 손경애(2005), 홍창남(2005), 김윤전(2007)	+
		가신현(1996)	*
	결혼 여부	손경애(2005), 방하남, 김상욱(2009), Riehl와 Sipple(1996)	+
		김형균(1999)	*

〈표 II-2〉 계속

개인 변인		연구자	관계
직무 특성	직무	김지연(2003)	+
	다양성	김형균(1999), 최해전(2009)	*
	과업 정체성	김형균(1999), 김지연(2003), 최해전(2009)	+
	과업 중요성	김형균(1999), 김지연(2003), 최해전(2009), Mottaz(1988),	+
	직무	김형균(1999), 김지연(2003), Mottaz(1988)	+
	자율성	최해전(2009)	*
	직무 수행 피드백	김형균(1999), 최해전(2009)	+
역할 특성	역할갈등	최해전(2009), Hrebiniak와 Alutto(1972), DeCotiis와 Summer(1987), Mathieu와 Zajac(1990)	-
		김형균(1999), 엄지윤(2005)	*
	역할모호성	Hrebiniak와 Alutto(1972), DeCotiis와 Summer(1987), Mathieu와 Zajac(1990)	-
		김정주(1999), 김형균(1999), 최해전(2009)	-
	역할과중	Hrebiniak와 Alutto(1972), DeCotiis와 Summer(1987), Mathieu와 Zajac(1990)	-
		김정주(1999), 김형균(1999), 최해전(2009)	*
심리 관련	교사 효능감	김지연(2003), 김윤전(2007), 이고은(2013), 박진하(2016), 김동현(2017), Rosenholtz와 Simpson(1990), Reyes(1992), Bogler와 Somech(2004)	+
	교직동기	강양희(2006), 최주연(2005), 박신애(2010), Reyes(1982)	+
	소진감	엄지윤(2005), 이종각(2013), 유현영(2014)	-
	직무만족	김형균(1999), 엄지윤(2005), 오성은(2005), 김윤재, 남궁선, 강영숙(2014)	+
	직무 스트레스	서균석, 박동진(1997), 오성은(2005), 이영경(2013), 이종각(2013)	-

주) + : 조직몰입과 정적인 관련이 있음.
 - : 조직몰입과 부적인 관련이 있음.
 * : 조직몰입과 관련이 없음.

가. 인구통계학적 변인

선행연구에서 교사의 조직몰입에 영향을 미치는 것으로 나타난 인구통계학적 변인은 성별, 연령, 결혼여부, 학력, 교직경력, 담당과목, 직위가 있다. 이 중 선행연구에서 유의미한 영향 관계가 없다고 나타난 담당과목은 제외하였다(Riehl & Sipple, 1996; Park, 2003).

1) 성별

다수의 연구에서 성별이 교사의 조직몰입에 영향을 미친다고 보고하고 있으나, 모든 연구 결과가 동일하게 나타나지는 않았다. 선행 연구 분석 결과 연구마다 여성이 남성보다 조직에 몰입하는 수준이 더 높다는 연구 결과(정진환, 심태은 2005; Angle & Perry, 1983; Reyes, 1992; Riehl & Sipple, 1996; Park, 2003), 남성이 여성보다 몰입 수준이 더 높다는 연구 결과(안관영, 이규만, 2002; 이현정, 1995; Bruning & Snyder, 1983), 성별과 교사의 몰입이 무관하다는 연구 결과(가신현, 1996; 손경애, 2005; Kushman, 1992)들이 혼재되어 있었다. 특히 국내 선행에서는 여성의 조직몰입 수준이 남성보다 높은 것은 일반적으로 우리나라에선 남성 위주의 정책이 실행되고 있어 조직에서 보다 더 나은 지위를 차지하기 위해 상대적으로 여성이 더 많은 노력을 기울여야 하기 때문으로 해석하였다(정진환, 심태은 2005).

또한 특성화고등학교 교사를 대상으로 이루어진 김형균(1999), 정윤경(2006)의 연구에서도 서로 다른 연구 결과를 보이고 있었다. 김형균(1999)의 연구에서는 성별과 조직몰입 간에 유의미한 상관관계를 지니고 있는 것으로 나타났으며 특히 정의적 몰입과의 상관관계가 가장 높게 나타났다. 한편, 정윤경(2006)의 연구에서는 성별에 따른 전체 조직몰입의 차이가 유의미하지 않았으며 다만, 하위요소인 정의적 몰입의 경우 남자 교사가 여교사 보다 높은 수준을 보였다.

2) 연령

일반적으로 연령이 높을수록 조직몰입 수준이 높아진다고 알려져 있으며(Hrebiniak & Alutto, 1972), 연령이 높아질수록 대부분 다른 조직으로의 이직 기회가 줄어들고 상대적으로 현 조직에 투자한 양이 많아져 더 큰 애착을 느끼게 된다고 설명하고 있다(Angle & Perry, 1983; Steers, 1977). 이러한 경향은 국내 연구 결과에서도 동일하게 나타났다(이종화, 2008; 이해란, 2011).

농업계 고등학교 교사의 조직몰입 관련 변인을 연구한 김형균(1999)의 연구에서는 기존 선행연구와 다소 상반된 결과로 농업계 고등학교에서 근무하는 교사의 정의적 몰입과 규범적 몰입이 30~39세 집단에서 가장 낮게 나타났다가 그 이후에는 다시 높게 나타났으며, 근속적 몰입은 유의미한 차이를 보이지 않는 것으로 나타났다. 이는 일반적으로 30~39세 교사 집단이 교직의 전망에 대하여 변화를 느끼고 기복이 심한 시기(Peterson, 1979)에 놓여 있기 때문으로 해석하였다. 또한 교사의 경우 연령 증가에 따라 보상이나 혜택에 있어 차이가 크지 않기 때문에 근속적 몰입의 경우 유의미한 상관관계가 나타나지 않은 것으로 보았다. 그러나 40세 이후에는 연령이 높아짐에 따라 조직에 오래 재직함으로써 조직에 대한 애착이나 소속감 등이 증가한다는 기존 연구결과를 지지하였다. 한편, 특성화고와 일반고에서 교원의 평균 연령은 유사하게 나타났다(교육부, 2016a).

3) 학력

대다수의 연구에서 교사의 학력과 조직몰입은 유의미한 관계가 없는 것으로 나타났다(김윤전, 2007; 노민구, 1995; 손경애, 2005; 이종화, 2008; Kushman, 1992; Park, 2003). 김윤전(2007)은 위계적 선형회귀분석을 활용해 고등학교 교사를 대상으로 이들의 학력이 조직몰입에 유의

미한 영향을 미치지 않는다고 밝혔다. 다만, 일부 연구에서 학력과 조직몰입의 유의미한 관계를 보고하고 있었다(정우진, 1994; Reyes, 1992). 체육교사를 대상으로 이루어진 정우진(1994)의 연구에서는 높은 학위를 보유한 교사일수록 조직에 몰입하는 수준이 높아진다는 결과가 나타났으며, 고등학교 교사를 대상으로 한 Reyes(1992)의 연구에서는 반대로 높은 학위를 보유한 교사일수록 조직에 몰입하는 수준이 낮아진다는 결과가 나타났다.

4) 교직경력

교직경력은 교사의 조직몰입에 대한 선행변인으로 많이 연구되고 있는 변인 중 하나이다. Becker(1960)의 부수적 투자이론에서는 조직에 근무한 년수가 높을수록 그들이 조직에 투자한 정도가 증가하게 되며 이직시 그만큼의 비용이 발생하게 되어 교직경력과 교사의 조직몰입이 유의미한 정적 상관관계를 갖는다고 보았다. 국내외 여러 선행연구들에서도 Becker의 부수적 투자이론을 지지하는 연구결과가 나타났으며(가신현, 1996; 김윤전, 2007; 이종화, 2008; 이혜란, 2011; Kushman, 1992; Reyes, 1992), 몇몇 선행연구에서는 교직경력이 조직몰입에 부적인 영향을 미치거나(홍창남, 2005) 관계가 없다는 결과가 나타나기도 했다(김형균, 이용환, 1999; Riehl & Sipple, 1996).

농업계 고등학교 교사를 대상으로 이루어진 김형균(1999)의 연구에서는 교직경력과 조직몰입 간 상관이 없는 것으로 나타났다. 비교적 교직경력이 높은 집단에서 조직몰입 수준이 높게 나타났지만, 현재 근무 중인 학교의 재직 경력과 조직몰입간의 관계는 이직을 할 수 없는 1년 미만인 집단을 제외하고는 유의미한 차이를 보이지 않았다. 실업계 고등학교 전문교과 교사를 대상으로 한 정윤경(2006)의 연구에서도 교직경력과 교사의 조직몰입은 유의미한 상관이 없는 것으로 나타났다.

5) 직위

교사의 직위와 조직몰입에 대한 연구는 주로 국내에서만 이루어졌다(김윤전, 2007). 일반적으로 직위는 보직을 맡은 부장교사와 평교사로 구분되며, 다수의 선행연구에서는 부장교사의 조직 및 직무 몰입 수준이 평교사보다 높게 나타났다(김윤전, 2007; 노민구, 1995; 손경애, 2005; 정우진, 1994; 홍창남, 2005). 반면, 가신현(1996)은 초중등학교 교사를 대상으로 이들의 학교조직 헌신도에 영향을 미치는 선행요인을 구명하는 연구에서 직위와 조직몰입은 상관이 없다는 연구 결과를 도출하였다.

6) 결혼여부

Riehl와 Sipple(1996)은 교사몰입에 영향을 미치는 인구통계학적 변인으로 성별, 학력 등과 함께 결혼여부를 제시했다. 또한 Mathieu와 Zajac(1990)은 174개의 선행연구들을 대상으로 한 조직몰입에 관한 메타분석에서 배우자의 유무가 조직몰입에 미치는 영향력을 구명하였으며, 기혼자가 미혼자보다 상대적으로 높은 조직몰입도를 나타냈다. 국내연구에서도 이러한 내용을 지지하는 연구 결과가 나타났다(방하남, 김상욱, 2009; 손경애, 2005). 한편, 특성화고등학교 교사를 대상으로 한 김형균(1999)의 연구에서는 이들의 조직몰입에 배우자에 의한 주효과가 없는 것으로 나타났다.

나. 직무 특성 변인

Hackman와 Oldham(1980)은 직무 특성 관련 변인으로 기능 다양성, 과업 정체성, 직무자율성, 직무수행 피드백, 과업 중요성의 5가지를 제시했으며, 국내 선행연구에서도 교사의 조직몰입에 영향을 미치는 직무 특성 관련 변인으로 동일한 변인들을 제시하고 있다(김형균, 1999; 최해전, 2009). 일반적으로 직무 특성 관련 변인들은 조직몰입과 정적 상관관계

가 있는 것으로 나타났으나(DeCottis & Summers, 1987), 일부는 유의미한 상관이 없는 것으로 나타났다(김형균, 1999; 최해전, 2009).

1) 직무다양성

직무다양성은 개인이 직무를 수행함에 있어 어느 정도의 기능과 재능이 필요한지를 의미한다(Hackman & Oldham, 1980). 직무다양성이 높은 직무일수록 수행해야하는 직무의 폭이 넓어지며, 성장 욕구가 높은 사람일수록 직무다양성이 큰 직무를 선호하는 경향이 있다.

직무다양성과 교사의 조직몰입의 관계를 살펴본 연구는 많지 않았으며, 관련 연구에서는 일관되지 않은 결과가 나타났다. 김지연(2003)은 보건교사의 직무만족 및 조직몰입에 영향을 주는 관련 변인을 구명한 연구에서 직무다양성은 조직몰입과 비교적 높은 상관관계인 것으로 나타났다. 반면, 농업계고등학교 교사를 대상으로 한 김형균(1999)의 연구와 특수학교 교사를 대상으로 한 최해전(2009)의 연구에서는 직무다양성은 조직몰입의 하위 요인인 정의적, 규범적, 근속적 몰입에 모두 유의미한 영향을 주지 않는 것으로 나타났다.

2) 과업정체성

과업정체성은 직무 수행 시 개인이 관여하는 직무의 범위 정도를 의미한다(Hackman & Oldham, 1980). 개인은 직무 수행 시 과업정체성이 높은 직무를 담당할수록 더 큰 의미를 느끼게 되어 조직에 대한 몰입도가 커지게 된다.

교사의 조직몰입에 영향을 미치는 관련 변인을 구명한 김형균(1999)의 연구에서는 과업정체성이 조직몰입에 유의미한 영향을 주는 것으로 나타났다. 이는 교사가 직무 전체를 처음부터 끝까지 완성시킬 수 있다고 느낄수록 조직 및 과업에 대한 그들의 몰입 정도가 높아짐을 의미한다. 김

지연(2003)의 연구에서도 과업정체성과 조직몰입이 다소 높은 상관관계를 보이는 것으로 나타났다. 한편, 최해전(2009)의 연구에서는 교사의 과업정체성과 조직몰입의 하위 요인별 관계에 있어 정의적, 규범적 몰입과는 약한 상관관계를, 근속적 몰입과는 유의미한 상관관계를 보이지 않는 것으로 나타났다.

3) 과업중요성

과업중요성은 개인이 수행하는 직무가 조직 내 구성원 또는 업무와 관련된 조직 외부의 사람에게 얼마나 많은 영향을 미치는지의 정도를 의미한다(Hackman & Oldham, 1980). 일반적으로 개인은 업무 수행 과정에서 다른 사람들이 그들의 직무를 얼마나 가치 있고 중요하게 생각하는지에 따라 그 일을 의미 있는 일이라고 생각한다. 즉, 개인은 그들의 직무가 조직 내 또는 사회에 기여하는 바가 크다고 느낄수록 직무수행에 몰입하게 된다.

농업계 고등학교 교사를 대상으로 한 김형균(1999)의 연구에서는 선행연구(김지연, 2003; Mottaz, 1988)와 같이 과업중요성과 정의적, 규범적, 근속적 조직몰입은 유의미한 관계가 있는 것으로 나타났다. 즉, 교사가 수행중인 과업이 다른 사람들에게 많은 영향을 미치는 중요한 일이라고 느낄수록 조직 및 과업에 대한 그들의 몰입 정도가 높아짐을 의미한다. 한편, 최해전(2009)은 특수학교 교사의 과업중요성과 조직몰입의 상관관계를 분석하였으며, 연구 결과 정의적 몰입과는 다소 높은 상관관계를, 규범적 몰입과는 약한 상관관계를, 근속적 몰입과는 유의미한 상관관계가 없는 것으로 나타났다.

4) 직무자율성

직무자율성은 직무 일정을 계획하고 업무 처리 방식을 결정 및 진행하는 과정에서 개인에게 주어지는 자유, 독립성 또는 재량권의 정도를 의

미하는 것으로 직무자율성이 클수록 개인은 책임감을 크게 느끼게 된다(Hackman & Oldham, 1980).

직무자율성과 교사의 조직몰입의 관계를 살펴본 연구는 많지 않았으나 일반적으로 유의미한 정적 상관관계를 나타냈다(김지연, 2003; 김형균, 1999; Mottaz, 1988). 김지연(2003)은 보건교사를 대상으로 이들의 직무만족 및 조직몰입에 영향을 미치는 관련 변인을 구명한 연구에서 Mottaz(1988)의 연구 결과와 같이 직무자율성과 조직몰입이 유의미한 정적 상관관계인 것으로 나타났다. 김형균(1999)의 연구에서는 직무자율성이 조직몰입의 하위요인 중 정의적, 규범적 몰입에만 유의미한 영향을 미치며 근속적 몰입에는 유의미한 영향을 미치지 않는 것으로 나타났다. 한편, 특수 교사를 대상으로 한 최해전(2009)의 연구에서는 직무자율성과 조직몰입이 유의미한 관계를 갖지 않는 것으로 나타났다.

5) 직무수행피드백

직무수행피드백은 상사, 동료, 하급자 등의 관련자에게 수행한 직무의 성과에 대해 정보를 듣는 것을 의미한다(Hackman & Oldham, 1980). 개인은 직무 수행 시 직무성과에 대해 직접적이고 명확한 피드백을 받을수록 상황의 불확실성을 제거할 수 있어 몰입도가 커지게 된다.

농업계고등학교 교사를 대상으로 한 김형균(1999)의 연구에서는 직무자율성과 마찬가지로 직무수행 피드백은 정의적 몰입, 규범적 몰입에 유의미한 영향을 미쳤으나, 근속적 몰입에는 유의미한 영향을 미치지 않는 것으로 나타났다. 특수학교 교사를 대상으로 한 최해전(2009)의 연구에서는 조직몰입의 하위요인 중 정의적 몰입과는 다소 높은 상관관계를, 규범적 몰입과는 약한 상관관계를, 근속적 몰입과는 유의미한 관계가 없는 것으로 나타났다.

다. 역할 특성 변인

역할 특성은 조직몰입과 직접적인 관계를 갖는 선행연구로 연구되어 왔으며 역할갈등, 역할모호성, 역할과중의 하위요인으로 구성된다(김형균, 1999; 최해전, 2009; Rizzo et al., 1970). 일반적으로 역할 특성 관련 변인들은 조직몰입과 부적 상관관계가 있는 것으로 나타났으나(DeCottis & Summers, 1987) 일부는 유의미한 상관관계가 없는 것으로 나타났다(김정주, 1999; 김형균, 1999; 엄지윤, 2005; 최해전, 2009).

1) 역할갈등

역할갈등은 개인의 역할행동과 구성원이 가진 역할기대 간 차이에서 발생한다. 역할갈등을 크게 겪고 있는 구성원일수록 직무 만족도가 감소되고 결국 몰입에 부정적인 영향을 미친다. 역할갈등과 역할모호성은 혼용되어 사용되었으나 Szliagyi와 Wallace(1990)에 의해 개념적으로 명확히 구분되었다. 그들에 의하면 역할갈등은 역할 수행 상황에서 둘 이상의 사람에게 다차원적인 요구나 지시를 받을 때 발생한다.

일반적으로 역할갈등과 조직몰입은 부적 상관관계를 갖는 것으로 나타났다(최해전, 2009; Hrebiniak & Alutto, 1972; DeCotiis & Summer, 1987; Mathieu & Zajac, 1990) 일부 선행연구에서는 유의미한 관계가 없는 것으로 나타났다. 김형균(1999)은 농업계고등학교 교사를 대상으로 이들의 조직몰입에 영향을 미치는 관련 변인을 구명한 연구에서 역할갈등은 조직몰입에 유의미한 영향을 주지 않는 것으로 나타났다. 특수학교 교사를 대상으로 한 엄지윤(2005)의 연구에서도 두 변인 간 유의미한 관계가 없는 것으로 나타났다.

2) 역할모호성

역할모호성이란 개인의 의무 및 역할에 대한 불확실성에서 오는 불안

감으로 직무에 대한 권한이 애매하거나 동료 및 상사와의 역할 관계가 모호할 경우 발생한다. Szliagyi와 Wallace(1990)에 의하면 이는 역할 수행 이전에 발생한다는 점에서 역할갈등과 구분된다.

현재까지 연구된 선행연구에서는 대체로 역할모호성과 조직몰입은 부적인 영향 관계에 있는 것으로 나타났다(김정주, 1999; 김형균, 1999; 최해전, 2009; Hrebiniak & Alutto, 1972; DeCotiis & Summer, 1987; Mathieu & Zajac, 1990). 농업계 고등학교 교사를 대상으로 한 김형균(1999)의 연구에서는 김정주(1999)의 연구 결과와 같이 역할 특성 변인 중 역할모호성만이 정의적, 규범적 몰입에 통계적으로 유의미한 부정적 영향을 주는 것으로 나타났다. 즉, 자신의 역할 및 책임에 대한 기준을 명확히 인지하고 있을수록 조직에 대한 충성·애착심을 강하게 형성하고 조직의 가치와 규준을 순응하게 됨을 의미한다. 또한 최해전(2009)의 연구에서도 역할모호성이 조직몰입과 유의미한 부정적 상관관계가 있는 것으로 나타났다.

3) 역할과중

역할과중은 과도한 업무 또는 기대로 인한 피로감으로 역할수행자가 역할전달자의 기대를 충족시키지 못할 경우 발생한다(김형균, 1999).

Hrebiniak와 Alutto(1972), DeCotiis와 Summer(1987), Mathieu와 Zajac(1990)의 연구에서 역할과중은 조직몰입과 부적인 상관관계를 갖는 것으로 나타났다. 한편, 김정주(1999), 김형균(1999), 최해전(2009)의 연구에서는 역할과중이 조직몰입에 유의미한 영향을 주지 않는 것으로 나타났다.

라. 심리 관련 변인

조직몰입과 관련된 개인 변인으로 인구통계학적 변인, 직무와 역할 특성 변인 이외에도 심리 관련 변인이 논의되어 왔으며(김윤진, 2007; 김형

균, 1999; 노민구, 1995; 엄지윤, 2005; Reyes, 1992) 상대적으로 다른 변인들에 비해 심리 관련 변인들의 영향이 더 크게 나타났다(김윤전, 2007). 심리 관련 변인에는 교사효능감, 교직동기, 소진감, 직무만족, 직무스트레스 등이 있다.

1) 교사효능감

자기효능감은 본인 스스로 자신이 특정 과업을 성공적으로 수행해낼 수 있다는 믿음을 의미한다(Bandura, 1977). 자기효능감이 높은 사람일수록 문제 상황에 직면할 경우 회피가 아닌 적극적인 대처 행동을 보이는 경향이 있다(Bandura, 1977). 한편, 교사를 대상으로 한 학교에서는 자기효능감 대신 교사효능감이란 용어가 사용되고 있다. 이는 교사가 학생의 교육적 성장에 영향을 줄 수 있다는 자신의 능력에 대한 믿음을 의미한다(김동현, 2017; Reyes, 1992).

현재까지 연구된 선행연구에서는 대체로 교사효능감과 조직몰입은 정적인 영향 관계에 있는 것으로 나타났다. 김지연(2003)은 보건의교사의 직무만족 및 조직몰입에 관한 영향 요인을 밝히고 변인 간의 구조를 확인한 연구에서 교사효능감이 교사의 직무 만족 및 조직몰입에 영향을 미치는 중요한 변인임을 확인하였다. 김윤전(2007)의 교사의 조직몰입에 대한 개인 및 학교의 효과를 분석한 연구에서 교사효능감이 이들의 조직몰입에 의미 있는 영향을 주는 것으로 나타났다. 하위 요인별로는 생활지도 관련 효능감보다 교과 관련 효능감이 더 큰 영향을 주는 것으로 나타났다. 그 밖에 이고은(2013), 박진하(2016) 등의 연구에서는 조직몰입에 대한 교사효능감의 매개효과를 입증하였으며 김동현(2017)의 연구에서는 행복감을 매개로 교사효능감이 조직몰입에 미치는 영향을 구명하였다.

2) 교직동기

교직동기란 교사가 실제적으로 교직을 택하게 되는 심리적 힘을 의미

한다(박신애, 2010). 어떠한 동기에 의해 직업을 선택하느냐에 따라 교직에 대한 사명감이나 태도에 큰 영향을 미칠 것이라는 것은 쉽게 예상할 수 있다(김윤전, 2007). Huberman과 Marti(1993)은 교직동기를 가르치는 일 자체에 대한 애착으로 인해 교직을 선택하는 능동적 동기, 잠정적 선택으로서 교직을 선택하는 수동적 동기, 근무조건이나 직업의 안정성 및 경제적인 측면을 고려해 교직을 선택하는 물질적 동기로 구분하였다.

교직동기와 교사의 조직몰입의 관계를 살펴본 연구는 많지 않았으나 일반적으로 유의미한 정적 상관관계를 나타냈다(강양희, 2006; 박신애, 2010; 최주연, 2005; Reyes, 1992). 강양희(2006)는 중등학교에 근무하는 여교원 320명을 대상으로 교직선택동기와 조직몰입의 관계를 구명한 연구에서 교직 선택 동기는 조직몰입과 정적인 상관관계가 있음을 확인하였다. 최주연(2005)은 초등교사의 교직선택동기와 조직몰입의 관계를 분석한 연구에서 능동적 동기와 물질적 동기가 조직몰입에 유의미한 정적 영향을 미친다고 보았으며, 그 효과 크기는 물질적 동기에 비해 능동적 동기가 더 큰 것으로 나타났다. 박신애(2010)의 보육교사의 조직몰입과 능동적 교직 선택 동기와의 관계를 구명한 연구에서는 능동적 동기가 조직몰입의 하위 요인인 정의적 몰입과 가장 높은 정적 상관관계가 있으며, 다음으로 규범적 몰입, 근속적 몰입 순으로 정적 상관관계가 있는 것으로 나타났다.

3) 소진감

소진(burnout)은 Freudunberger(1974)가 처음 사용한 개념으로, 대인관계에서 주로 발생하며 비인간화, 정서적 고갈 및 개인 성취의 감소를 동반한다(Jackson & Maslach, 1982). 이때, 직무와 관련하여 장기간 스트레스 상황에 놓이게 되면 직무소진이 나타나게 된다(Skaalvik & Skaalvik, 2010). 직무소진에 대한 정의는 학자별로 매우 다양하나, 일반적으로 교사에게 있어 직무소진이란 정서적 에너지가 고갈된 상태로서

학생들을 냉담하게 대하거나 귀찮아하는 등 교직을 떠나고 싶어 하는 상태를 의미한다(이영만, 2012).

교사의 직무소진과 조직몰입의 관계를 구명한 연구는 많지 않았지만 조직몰입을 직무소진의 대표적인 심리적 결과라고 보았다(엄지윤, 2005; 유현영, 2014; 이종각, 2013). 엄지윤(2005)은 특수학교 교사의 조직몰입에 관한 영향 요인을 구명한 연구에서 직무소진이 교사의 조직몰입에 영향을 미치는 중요한 변수임을 입증하였다. 또한 이종각(2013)은 어린이집 교사가 지각한 보상인식, 정서노동, 직무스트레스, 직무소진 및 조직몰입 간의 인과 관계를 분석한 연구에서 어린이집 교사의 직무소진은 조직몰입에 직접적인 부적 영향을 미치는 것을 확인하였다. 그 밖에 중학교 교사를 대상으로 한 유현영(2014)은 교권 인식과 조직몰입의 관계에서 직무소진이 유의미한 완전 매개효과가 있는 것으로 나타났다.

4) 직무만족

직무만족이란 조직 구성원이 그들의 직무를 수행하며 느끼는 총체적 심리 및 감정 상태를 의미한다(Schermerhom, 1996). 일반적으로 직무 자체에 대한 만족만을 의미하는 경우(Agho, Price & Mueller, 1992)와 직무 자체뿐만 아니라 직무 수행 환경 및 이를 통한 보상 등을 포함하는 좀 더 포괄적인 개념(노종희, 2001)으로 보는 2가지 관점으로 구분된다. 직무만족은 직무에 대한 긍정적 태도에 영향을 줄 뿐만 아니라 조직의 성과 및 효율성과 밀접한 관계를 지닌 주요 변인이기 때문에 조직 행동 분야에서 오랫동안 연구되어 왔으며(오인수, 김광현, 황종오, 유태용, 박영아, 박량희, 2007) 교육학 분야에서도 직무만족에 대한 논의는 중요하게 다뤄져 왔다(노종희, 2001).

일반적으로 대부분의 연구에서 직무만족과 조직몰입의 유의미한 정적 상관관계가 나타났다(김윤재, 남궁선, 강영숙, 2014; 엄지윤, 2005; Angle & Perry, 1983). 김형균(1999)의 농업계 고등학교 교사를 대상으로 직무

만족과 조직몰입의 관계를 구명한 연구에서는 직무만족이 조직몰입에 유의미한 정적 영향을 미치는 것으로 나타났다. 또한 엄지윤(2005)의 특수학교 교사를 대상으로 한 연구에서는 직무만족과 조직몰입이 정적인 상관관계가 있는 것으로 나타났다. 김윤재 외(2014)는 어린이집에서 근무하는 보육교사들을 대상으로 조직몰입에 대해 스스로 어떻게 평가하고 있는지를 살펴보고, 이에 영향을 미치는 요인이 무엇인지 분석하였는데 직무만족은 조직몰입에 대한 자기평가에 통계적으로 유의미한 영향을 미치는 것으로 나타났다.

5) 직무스트레스

직무스트레스란 직무수행 과정에서 발생하는 모든 스트레스를 가리키는 말로, 일반적인 개념의 스트레스보다 좀 더 구체적이고 한정적인 특성을 지닌다(이종각, 2013). 이는 1960년대 Kahn에 의해 처음 시작되어 주로 조직 심리학분야에서 연구되어 왔다(Kahn, Wolfe, Quinn, Snoek & Rosenthal, 1964). 직무스트레스에 대한 정의는 학자별로 매우 다양하나, 일반적으로 개인의 능력이나 자원이 직무환경 요구에 부적합하거나 직무환경이 개인의 요구에 부적합함을 지각한 상태로 정의할 수 있다(서균석, 박동진, 1997).

현재까지 연구된 선행연구에서는 대체로 직무스트레스와 조직몰입은 부적의 영향 관계에 있는 것으로 나타났다(서균석, 박동진, 1997; 오성은, 2005; 이영경, 2013; 이종각, 2013). 대구 소재 사립 고등학교 교사를 대상으로 연구한 서균석, 박동진(1997)은 교사들의 직무스트레스가 조직몰입을 저해한다는 사실을 구명하였다. 오성은(2005)은 고등학교 교사의 직무스트레스, 직무만족, 조직몰입의 관계를 확인하였으며, 직무스트레스와 정의적, 규범적, 근속적 몰입은 부의 낮은 상관관계가 있음을 확인하였다. 이종각(2013)은 어린이집 교사가 지각한 보상인식, 정서노동, 직무스트레스, 직무소진 및 조직몰입 간의 인과 관계를 구명하였다. 결과적으

로 직무소진을 통한 직무스트레스의 간접 효과를 확인하였는데 어린이집 교사가 지각한 직무스트레스가 직무소진을 높임으로써 조직몰입에 부정적인 영향을 미친다고 보고하였다. 그 밖에 이영경(2013)은 학습지 교사의 직무스트레스와 조직몰입의 관계에서 스트레스 대처방식이 조절효과가 있음을 구명하였다.

이상의 고찰을 종합하면, 선행연구에서 교사의 조직몰입과 관련해 주로 연구되고 있는 개인 변인은 결혼여부, 성별, 교직경력, 직무특성(직무다양성, 직무자율성, 과업중요성, 과업정체성, 직무수행피드백), 역할특성(역할과중, 역할모호성, 역할갈등), 교사효능감, 교직동기, 직무만족 등으로 나타났다. 이 중 성별, 직무다양성, 직무자율성, 역할과중, 역할갈등 등의 변인은 일관된 결과가 보고되지 않고 있었다. 한편, 담당과목의 경우 유의미한 관계가 없는 것으로 나타났지만 연구가 매우 제한적으로 이루어지고 있어 추가적인 논의가 필요해 보인다.

4. 교사의 조직몰입과 조직 변인의 관계

일반적으로 조직몰입은 개인과 조직 간의 관계에서 비롯되기 때문에 개인뿐 아니라 조직적 차원을 종합적으로 고려해 영향을 미치는 요인들을 구명해야 한다(김형균, 1999). 조직 차원 변인이란 조직몰입에 영향을 미치는 요인 중 개개인의 성향이 아닌 학교라는 집단 차원의 요인을 의미한다. 선행연구에 제시된 교사의 조직몰입과 조직변인의 관계를 종합하면 <표 II-3>과 같다. 이는 설립유형, 학교소재지와 같은 학교 관련 변인, 교사협업, 지속적 학습기회와 같은 교사관련변인, 관계지향문화, 조직공정성, 학교장 변혁적 리더십과 같은 조직 특성 관련 변인으로 구성된다.

<표 II-3> 선행연구에 제시된 교사의 조직몰입과 조직변인의 관계 종합

조직 변인		연구자	관계
학 교 관 련	설립유형	홍창남(2005), 김윤전(2007), 이혜란(2011), Park(2003)	+
	학교소재지	김철환(2010)	-
	학교평균 SES	홍창남(2005), 김윤전(2007), Kushman(1992)	+
		Rosenholtz와 Simpson(1990), Riehl와 Sipple(1996)	*
교 사 관 련	신뢰	김혁동(2010), 전갑선(2011), 이현주(2017), Park(2003)	+
	학습기회	노민구(1995), 김윤전(2007), 정광희, 박상완, 김병찬(2009), Rosenholtz와 Simpson(1990), Firestone과 Pennell(1993), Park(2003), Bogler와 Somech(2004)	+
		전승환(2013)	*
	협업	Miles(1981), Kushman(1992)	+
		김윤전(2007), 전승환(2013)	*

<표 II-3> 계속

조직 특 성 관 련	관계지향 문화	이재은, 이연주(2008), 김미예(2010), 김현정(2014), 최경민(2016)	+
	사회적 지지	손경애(2007), 조성자, 문수백, 민하영.(2008), 이재영(2012), 이영미(2013), 유화(2017), Reyes(1992), Riehl와 Sipple(1996)	+
	조직 공정성	이라나(2003). 이라나(2010), 김수진(2012), 손지혜(2017), 이재운(2017)	+
	학교장의 변혁적 리더십	손소빈(2001), 안관영, 이규만(2002), 민희자(2004), 엄지윤(2005), 김현주(2011), 한재범(2011), 손지혜(2017), 이현주(2017)	+
		이기형(2007), 홍석(2012)	*

주) + : 조직몰입과 정적인 관련이 있음.
 - : 조직몰입과 부적인 관련이 있음.
 * : 조직몰입과 관련이 없음.

가. 학교 관련 변인

학교 관련 변인은 이미 주어진 상황적인 요소를 지니는 변인을 의미하며 설립유형, 학교소재지, 학교평균SES 등이 있다.

1) 설립유형

다수의 선행연구에서는 학교 설립유형이 교사의 조직몰입에 유의미한 영향을 주는 것으로 보고하고 있다(김윤전, 2007; 홍창남, 2002; Park, 2003). 홍창남(2002)은 학교설립유형이 교사의 조직몰입 수준에 영향을 준다고 확인하였다. 구체적으로 사립학교에서 근무 중인 교사의 조직몰입 수준이 높게 나타났다. 김윤전(2007)은 교사몰입에 대한 개인 및 학교 효과 분석 연구에서 위계적 분석 방법을 활용해 교사의 직무 및 조직몰입에 영향을 주는 개인 및 학교 변인을 구명하였으며 학교설립유형이 사립일 경우 교사들의 조직몰입 수준이 높은 것으로 나타났다.

2) 학교소재지

학교소재지와 교사의 조직몰입의 관계를 살펴본 연구는 거의 없었다. 김철환(2010)은 학교소재지를 광역시, 시군, 읍면지역 나눠 살펴보았으며 읍면지역 교사가 다른 지역 교사보다 조직몰입 수준이 높게 나타났다. 이는 읍면지역이 도시지역보다 상대적으로 여유로운 교육환경 속에 있어 교사들이 애정과 사랑을 갖고 근무함으로써 조직몰입에 긍정적인 영향을 줄 수 있기 때문이다.

3) 학교평균 SES

학교평균 사회경제적지위(SES)는 교사의 조직몰입에 대한 연구에서 지속적으로 검증되어 온 선행변인 중 하나이다(김운전, 2007). 이는 양적 연구에서 뿐 아니라 학교 환경을 연구한 다수의 학교 사례연구에서도 연구되고 있다. 그러나 연구 결과는 일정하거나 명확하게 나타나지 않는다. 김운전(2007), 홍창남(2015), Kushman(1992)는 학교평균 SES와 교사의 조직몰입이 정적 상관관계를 갖는다고 보고하였으나 Rosenholtz와 Simpson(1990), Riehl와 Sipple(1996)의 연구에서는 두 변인 간 관계가 유의미하지 않게 나타났다.

나. 교사 관련 변인

교사 관련 변인은 조직에 속한 교사의 성격 및 특징과 관련된 변인을 의미하며 신뢰, 학습기회, 협업 등으로 구성되어 있다.

1) 신뢰

신뢰란 다른 사람의 선의를 의심하지 않고 이들이 이를 수행할 역량을 갖고 있다고 확신하는 정도를 의미한다(Cook & wall, 1980). 같은 맥락

에서 이현주(2017)는 이를 조직 구성원들 간의 기대와 믿음을 바탕으로 어떠한 불확실한 상황도 감수하고 낙관적으로 행동하려는 의지의 정도로 정의하였으며 사회를 원활하게 움직이는 윤활유 역할을 담당한다고 하였다. 이러한 맥락에서 학교라는 교육조직 내에서도 신뢰는 학교의 성공적인 운영 및 발전을 위해 필수적인 요인으로 작용하고 있다(박청원, 2008; 유길한, 2005).

현재까지 연구된 선행연구에서는 대체로 신뢰와 조직몰입은 정적인 영향 관계에 있는 것으로 나타났다(김혁동, 2010; 이현주, 2017; 전갑선, 2011; Park, 2003). 대표적으로 전갑선(2011)은 보육교사가 인식하는 시설장의 지도성과 신뢰가 보육교사의 교사효능감과 조직몰입에 미치는 영향을 구명하였으며 시설장의 지도성과 신뢰가 조직몰입의 하위요인에 모두 유의미한 영향을 미치는 것으로 나타났다. 초등학교 교사를 대상으로 한 김혁동(2010)은 학교조직의 공정성과 구성원 간 신뢰가 교사의 학교 조직몰입에 미치는 영향을 구명하였으며 구성원간의 신뢰가 공정성보다 조직몰입에 더 큰 영향을 주고 있다고 보고하였다. 그 밖에 대안학교를 대상으로 연구한 이현주(2017)는 교장의 변혁적 리더십과 교사의 조직몰입의 관계에서 교사의 교장에 대한 신뢰 수준이 매개효과를 갖는다고 밝혔다.

2) 학습기회

지속적 학습기회란 단순히 교육 참여를 독려하는 것 뿐 아니라 다양한 학습으로부터 획득된 지식을 조직 구성원들끼리 서로 공유 및 지원하는 것을 포괄하는 종합적인 개념을 의미한다(Reichers & Schneide, 1990).

지속적 학습기회와 조직몰입의 관계를 제시하고 있는 선행연구에서는 대부분 지속적 학습기회가 이들의 조직몰입에 유의미한 영향을 미친다고 보고하고 있다(김윤진, 2007; 노민구, 1995; 정광희, 박상완, 김병찬, 2009; 홍창남, 2005; Firestone & Pennell, 1993; Hackman & Oldham, 1980; Hausman & Goldring, 2001; Rosenholtz & Simpson, 1990). 대표적으로 노민구(1995)는 교사의 조직 몰입 수준을 향상시키는데 있어 가장 중요

한 요인은 이들에게 다양한 성장 기회를 제공하고 이를 공유하도록 하는 지속적 학습기회라고 밝혔다. 김윤전(2007)은 교사몰입에 영향을 주는 변인을 위계적으로 구명하는 연구를 수행하였는데, 학습기회가 교사의 직업몰입에 유의미한 영향을 미친다는 것을 확인하였다. 이는 교사들의 학습 기회 제공에 호의적인 학교일수록 근무 교사들의 직업몰입 수준이 높아지는 것을 의미한다. 또한 정광희 외(2009)는 전문성 개발 및 학습 기회를 통해 몰입 수준에 영향을 줄 수 있음을 입증하면서 새로운 지식, 기술, 태도를 습득하고 효과적인 학습지도를 위한 교원 연수의 필요성을 강조하였다. 반면, 마이스터고등학교 교사를 대상으로 이들의 헌신에 영향을 미치는 개인 및 조직 변인의 위계적 관계를 구명한 전승환(2013)의 연구에서는 학교 변인으로 투입한 지속적 학습기회에 대한 효과가 유의미하지 않은 것으로 나타났다. 국외에서도 교사들에게 다양한 학습기회를 제공하는 것은 교사 개인의 역량을 발전시키고, 교육활동의 효과성을 높여줌으로써 궁극적으로 직무나 조직에 대한 몰입 수준을 높일 수 있음을 공통적으로 밝히고 있다(Firestone & Pannell, 1993; Hackman & Oldham, 1980).

3) 협업

학교라는 조직에서 협력은 동료 또는 상사 교사들이 교육과정을 공동으로 개발하거나 교육프로그램을 설계 및 운영하며 교수 관련 조언을 주고받는 등 교육 활동에서의 일련의 활동을 함께 할 때 발생한다(김윤전, 2007).

교사협업과 조직몰입의 관계를 제시하고 있는 선행연구에서는 대부분 교사협업과 조직몰입이 유의미한 영향을 미친다고 보고하고 있다(Firestone & Pennell, 1993; Rosenholtz, 1989). 대표적으로 Miles(1981)은 동료 교사들 간의 협력은 조직 내 공통의 교육 목표를 주지시키고 효과적인 교수학습을 가능하게 한다고 밝혔다. 또한 Rosenholtz(1989)는 교사가 협력을 통해 직무에 대한 효과성을 향상시키고 궁극적으로 몰입 수준에 긍정적인 영향은 준다는 것을 구명하였다. 이처럼 여러 선행연구에

서 교사들이 자신의 업무 및 노하우를 공유하고 협력함으로써 개인의 교수 능력을 향상시키고 궁극적으로 학교 조직에 대한 몰입 수준을 높일 수 있음을 공통적으로 밝히고 있다(Firestone & Pennell, 1993; Hackman & Oldham, 1980; Hausman & Goldring, 2001; Rosenholtz & Simpson, 1990). 반면, 국내 연구 중 김윤전(2007)은 위계적 선형 모형 분석법을 활용해 교사몰입에 영향을 주는 변인을 개인 및 학교 차원으로 나눠 살펴보고 있으며 기존 선행연구와 달리 학교 차원 변인으로 투입한 협력성의 효과가 유의미하게 나타나지 않았다.

다. 조직 특성 관련 변인

조직 특성 관련 변인은 해당 학교가 가진 고유의 특성을 의미하며 관계지향문화, 사회적지지, 조직공정성, 학교장 변혁적 리더십 등으로 구성되어 있다.

1) 관계지향문화

조직문화란 조직의 구성원들이 공통적으로 생각하는 사고방식, 느낌, 행동 패턴의 체계를 의미한다(이재은, 이연주, 2008). 이는 위계지향문화(Internal Process, 통제지향-내부지향), 관계지향문화(Human Relations, 융통지향-내부지향), 과업지향문화(Rational Goal, 통제지향-외부지향), 변화지향문화(Open System, 융통지향-외부지향)의 네 가지로 구분되며(Cameron & Quinn, 1999) 조직구성원의 직무·조직에 대한 만족이나 몰입을 설명하는 주요 변인이다. 이 중 이 연구에서는 구성원들에 대한 인간적 배려, 가족적 분위기, 팀웍을 통한 참여, 충성, 사기 등의 가치를 중시하는 Quinn과 Mcgrath(1985) 관계지향문화를 살펴보고자 한다.

현재까지 연구된 선행연구에서는 대체로 관계지향문화와 교사의 조직몰입은 정적인 관계에 있는 것으로 나타났다(김미예, 2010; 최경민, 2016; 김현정, 2014; 이재은, 이연주, 2008). 김미예(2010)는 보육교사를 대상으

로 이들의 조직문화 인식이 조직몰입에 미치는 영향을 구명하였으며 근속적 몰입과 규범적 몰입에는 관계지향문화의 사기가, 정의적 몰입에는 관계지향문화의 구성원 관계강화와 팀웍이 유의미한 영향을 미침을 밝혔다. 김현정(2014)은 몬테소리교육기관 교사의 교사효능감, 조직문화가 정의적 몰입에 미치는 영향을 구명하였으며 조직문화 중 관계지향문화와 혁신지향문화가 정의적 몰입에 긍정적인 영향을 미치는 것으로 나타났다. 이러한 결과는 충청북도 교육행정직 공무원을 대상으로 한 이재은, 이연주(2008)의 선행연구 결과와 일치한다. 그 밖에 초등학교 교사를 대상으로 한 최경민(2016)의 연구에서는 관계지향문화와 학교조직 효과성과의 관계에서 조직몰입과 긍정심리자본이 다중매개효과를 가진다고 보고하였다.

2) 사회적지지

사회적지지는 가족, 친척, 친구, 이웃, 동료, 상사 등 한 개인을 둘러싼 주위의 모든 대인관계로부터 얻을 수 있는 긍정적인 자원을 총칭하는 말로, 타인과의 의미 있는 상호작용을 통해 얻어진다(송선주, 2016). 사회적 지지의 하위요인은 돈이나 도구 같은 물질적인 지원을 의미하는 구체적 지지, 행위에 대한 인정 또는 부정 등과 같은 평가와 관련된 정보를 제시해 주는 평가적지지, 애정, 신뢰 관심, 존경 등과 같은 심리적 형태의 도움을 의미하는 정서적 지지로 구분되며 개인의 심리적 회복을 돕고 문제 해결능력을 강화시켜 준다는 점에서 그 중요성을 갖는다(유은경, 2012).

사회적지지와 조직몰입의 관계를 구명한 대부분의 선행연구에서는 두 변인 간의 영향 관계가 있음을 나타냈다(손경애, 2007; 유화, 2017; 이영미, 2013; 이재영, 2012; 조성자, 문수백, 민하영, 2008; Reyes, 1992; Riehl & Sipple, 1996). 유화(2017)는 어린이집교사에 대한 사회적 지지가 조직몰입에 어떠한 영향을 미치는지 살펴보았으며 지각된 사회적 지지가 교사의 조직몰입에 직접적인 영향을 미친다고 보고하였다. 구체적으로 사회적 지지의 하위요인인 정서적 지지는 조직몰입 전체에 정적인 영향

을 미쳤고, 물질적 지지는 조직몰입 전체에 부정적인 영향을 미치는 것으로 나타났다. 이러한 결과는 유아교육기관의 교사를 대상으로 한 이재영(2012), 이영미(2013), 조성자, 문수백, 민하영. (2008)의 연구 결과와 일치한다. 그 밖에 손경애(2007)는 초중등학교 교사를 대상으로 이들의 직무스트레스와 직무만족 및 조직몰입의 관계에서 사회적 지원의 조절효과를 분석하였다. 이를 통해 조절효과는 발견되지 않았지만 사회적 지원이 직접적으로 직무만족과 조직몰입에게 정적인 영향을 주는 것으로 나타났다.

3) 조직공정성

조직공정성은 사회정의를 조직에 적용한 것으로 조직에 있어 불공정에 따른 집단이나 개인의 반응과 행동을 사회심리학적 측면에서 연구한 것으로 분배공정성, 절차공정성, 상호작용공정성 등의 하위요인으로 구성된다(유지원, 2005). 가장 처음 대두된 개념인 분배공정성이란 조직구성원이 조직으로부터 받은 보수, 승진 등과 같은 보상에 대한 공정성 인식 정도이다. 이는 보상의 절대적인 크기가 아닌 각 개인이 투자한 비용과 노력에 대한 공정성 인식 정도를 의미한다. 절차공정성이란 조직구성원들이 조직 내의 보상과정에서 사용된 의사결정 절차를 얼마나 공정하게 인식하고 있는지를 의미한다. 이는 보상의 크기를 결정하는 인사제도 시스템이 지닌 공정성에 대한 인식으로 종합할 수 있다(신은정, 2010). 마지막으로 상호작용공정성이란 절차가 진행되는 과정에서 조직 구성원이 느끼는 대인적 처우에 대한 공정성 인식 정도를 의미한다. 따라서 상호작용공정성 수준은 의사결정의 과정에서 의사결정자가 조직구성원에게 정보를 잘 설명해주고 인격적으로 존중해줄수록 높아진다.

교사의 조직공정성과 조직몰입의 관계를 구명한 선행연구에서는 조직공정성의 하위요인별로 다른 결과를 보였다. 이라나(2010)은 교원성과급제도에 관한 공정성 인식이 조직몰입에 미치는 영향에 대해 살펴보았으며 절차공정성이 분배공정성과 상호작용공정성에 비해 더 높은 영향력을

가진 변인임을 구명하였다. 김수진(2012)은 ‘초등학교 교사가 지각하는 조직공정성과 조직몰입간의 관계 연구’에서 각 변인의 수준과 관계를 구명하였다. ‘연구 결과 초등학교 교사들이 지각한 조직공정성 및 조직몰입 수준은 높은 것으로 나타났으며 정적 상관관계가 있는 것으로 나타났다. 하위요인별로 분배공정성, 상호작용공정성, 절차공정성 순으로 유의미한 영향을 미치는 것으로 나타났다. 그 밖에 손지혜(2017)의 연구에서 조직몰입에 대한 담임배정 공정성의 매개효과를 구명하였으며 이재운(2017)의 연구에서 교사의 교원성과급에 대한 공정성 지각, 대인신뢰, 조직몰입 및 조직시민행동 간의 인과적 관계를 구명하였다.

4) 학교장의 변혁적 리더십

변혁적 리더십은 기존 거래적 리더십이 조직 내의 상황에만 관심을 두고 외부 환경 변화에 능동적으로 대처하지 못한다고 비판하며(김현진, 김빛내, 황희숙, 2015) 등장한 개념이다. 외부환경의 변화에 따라 구성원들을 변화시키는 지도자의 역할을 강조하고 있다. 따라서 변혁적 리더십이란 구성원들에게 변화의 필요성을 강조하고 비전을 제시하며, 신념과 태도를 변화시켜 조직 목표를 달성하도록 하는 리더십이라 할 수 있다(이현주, 2017).

학교장 리더십이 교사들의 조직몰입에 미치는 영향에 대해서는 일관된 결과가 보고되지 않고 있다. 손소빈(2001), 안관영, 이규만(2002) 등은 교장의 변혁적리더십과 거래적리더십이 교사의 조직몰입에 미치는 영향을 비교하였으며 결과적으로 조직몰입의 하위요인인 규범적 몰입과 정의적 몰입에 대해서 변혁적 리더십만이 유의미한 영향을 미친다고 보고하였다. 민희자(2004) 연구에서는 학교장의 변혁적 리더십과 조직몰입 간 정적인 관계가 있음을 입증하였으며 교사의 관료, 전문지향성에 따라 변혁적 리더십의 효과가 달라짐이 확인되었다. 김현주(2011)은 어린이집 교사의 조직몰입 결정요인을 밝히고, 그 결정요인들 간의 인과 구조를 확인하였으며 원장의 변혁적 리더십이 교사의 조직몰입을 결정하는 중요한

변인임을 구명하였다. 한편, 방법론적으로 매개 효과를 구명하는 연구에서는 한재범(2011)은 학교장의 변혁적 리더십과 교사의 조직 몰입, 학교 마음챙김 간의 관계를 구명하고 인과 관계를 분석하였으며, 교장의 변혁적 리더십과 교사의 조직몰입의 긍정적 영향관계에서 학교 마음챙김이 부분매개 효과를 갖는다는 점을 구명하였다. 손지혜(2017)는 경기도 소재 일반계고등학교에 재직 중인 300명의 담임교사를 대상으로 학교장의 변혁적 리더십이 담임 배정의 공정성을 매개로 교사의 조직몰입에 미치는 영향을 구명하였으며, 담임 배정의 공정성이 완전 매개 역할을 하는 것으로 나타났다.

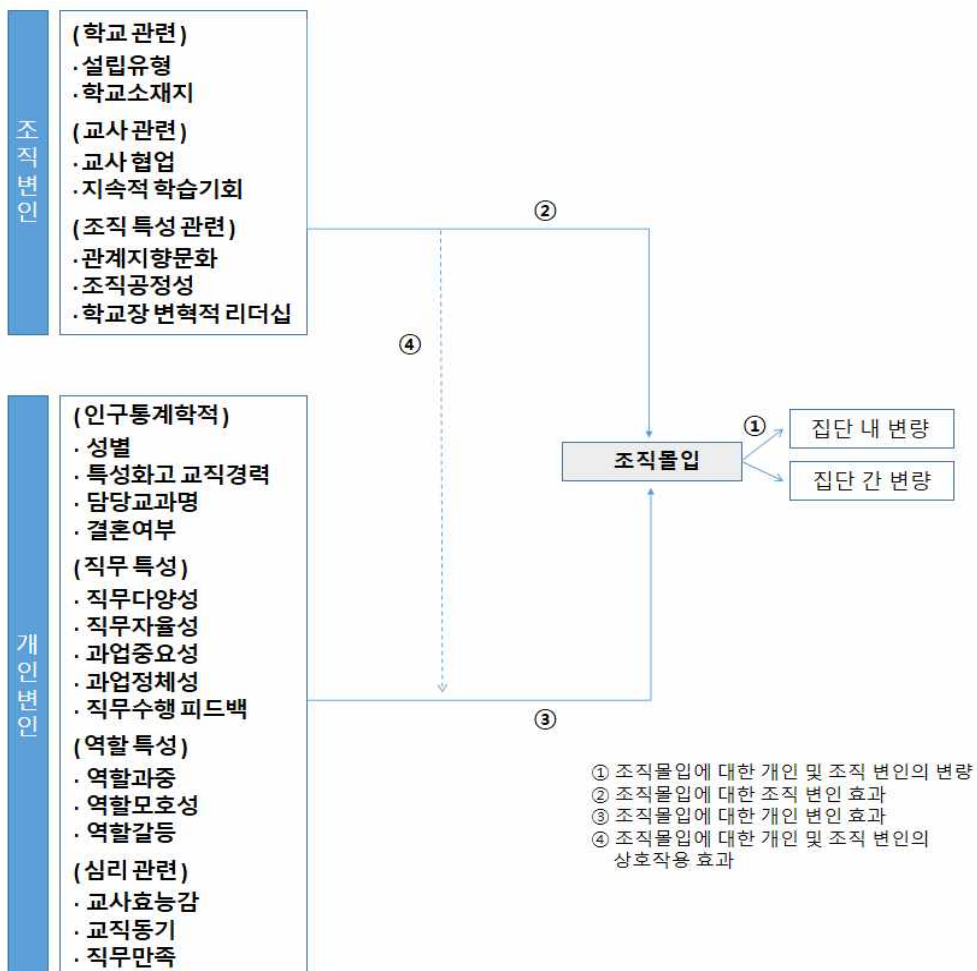
반면, 리더십이 조직몰입에 미치는 영향이 유의미하지 않거나 부적으로 영향을 미친다는 결과도 보고되고 있다. 이기형(2007)은 상업계 고등학교 교사를 대상으로 학교장의 변혁적 리더십이 교사의 조직몰입에 미치는 영향을 구명하였다. 결과는 하위요인인 개별적 배려, 지적자극이 정서적 조직몰입에 미치는 영향은 유의미하나, 카리스마가 정서적 조직몰입에 미치는 영향은 유의미하지 않게 나타났다. 홍석(2012)의 연구에서는 서울 중등학교 교사를 대상으로 학교장의 감성지도성이 조직몰입에 미치는 영향 연구에서 유의미하지 않게 나타났다.

이상의 고찰을 종합하면, 선행연구에서 교사의 조직몰입과 관련해 주로 연구되고 있는 조직 변인은 학습기회, 관계지향문화, 학교장 변혁적 리더십 등으로 나타났다. 이 중 학습기회, 협업, 조직공정성, 학교장 변혁적 리더십 등은 일관된 결과가 보고되지 않고 있었다. 한편, 학교소재지의 경우 연구가 거의 이루어지지 않고 있고 직무순환제도에 의해 일반고등학교와 특성화고등학교를 순환근무 중인 특성화고등학교 보통교과 교사의 특성을 고려해 볼 때 학교소재지, 설립유형 또한 추가적인 논의가 필요해 보인다.

III. 연구 방법

1. 연구 모형

특성화고등학교 보통교과 교사의 조직몰입과 개인 및 조직 변인의 위계적 관계를 구명하기 위한 연구 모형은 [그림 III-1]과 같다.



[그림 III-1] 특성화고등학교 보통교과 교사의 조직몰입과 개인 및 조직 변인의 위계적 관계 연구모형

교사의 조직몰입은 교사 개인의 특성 뿐 아니라 교사가 속한 학교 특성의 영향을 받는다(김윤전, 2007; 정윤경, 2006; Meyer & Allen, 1993). 교사 개인 변인은 독립적인 특성을 갖는 반면 소속 학교와 관련된 변인은 동일 학내에서는 상호의존성을 갖지만, 학교 소속이 다를 경우 독립적인 특성을 갖는다(강상진, 2016, p. 42). 따라서 교사의 조직몰입과 관련된 변인의 관계를 정밀하게 보기 위해서는 개인 변인은 개인별로 고유한 값을 갖는 자료로, 조직 변인은 학교별로 하나의 값을 갖는 자료로 구분하여 위계적으로 분석해야 한다(Raudenbush & Bryk, 2002). 즉, 특성화고등학교 보통교과 교사의 조직몰입과 개인 및 조직 변인의 위계적 관계를 구명하기 위하여 2수준 위계적 선형모형의 다층분석을 실시할 필요가 있다.

교사의 조직몰입 수준과 관련된 개인 및 조직 변인의 선정은 선행연구 고찰을 바탕으로 1)다수의 선행연구에서 주로 분석되고 있는 변인, 2)상반된 연구 결과를 보인 변인, 3)특성화고등학교 보통교과 교사들과의 면담을 통해서 그들이 중요하다고 생각하는 변인 여부를 종합적으로 고려하여 선정하였다([부록3 참고]). 1수준 변인은 교사의 개인 변인으로 결혼여부, 성별, 특성화고 재직경력, 직무다양성, 직무자율성, 과업정체성, 과업중요성, 직무수행피드백, 역할과중, 역할보호성, 역할갈등, 교사효능감, 교직동기, 직무만족으로 구성했다. 2수준 변인은 조직변인으로 특성화고등학교의 설립유형, 학교소재지, 학습기회, 협업, 관계지향문화, 조직공정성, 학교장 변혁적 리더십으로 구성했다.

특성화고등학교 보통교과 교사의 조직몰입 수준과 연구모형에서 설정한 관련변인들과의 위계적 관계를 구명하기 위해서는 우선 조직 변인을 고려하여 위계적 분석을 하는 것이 유의미한지 판단하기 위해 조직몰입에 대한 개인 변인과 조직 변인의 변량이 분석되어야 한다. 또한 조직몰입에 대한 개인 및 조직 변인의 효과가 구명되어야 하는데, 조직변인과 개인변인의 효과 분석이 순차적으로 이루어져야 한다. 마지막으로 조직몰입에 대한 개인 및 조직 변인의 상호작용 효과를 분석하기 위해 학교

별로 유의미한 차이가 나타난 개인 변인을 대상으로 조직 변인과의 상호 작용 효과가 구명되어야 한다.

2. 연구 대상

가. 모집단

이 연구의 모집단은 우리나라 특성화고등학교에서 보통교과를 가르치고 있는 모든 교사이다. 2016년을 기준으로, 우리나라에는 총 497개교의 특성화고등학교가 있으며 9,787명의 보통교과 교사가 재직 중이었다. 특성화고등학교 소재지별 학교 및 교원 수는 <표 III-1>과 같다. 특별시 및 광역시(서울, 부산, 대구, 인천, 광주, 대전, 울산, 세종)에 위치한 특성화고등학교는 180개(36.2%)이며, 도(경기, 강원, 충북, 충남, 전북, 전남, 경북, 경남, 제주)에 위치한 고등학교는 317개(63.8%)로 나타났다. 한편, 각 시도별 특성화고 보통교과 교원수는 특별시 및 광역시 4529명(46.3%), 도 5258명(53.7%)이었다.

<표 III-1> 특성화고등학교 소재지별 학교 및 교원 수

구분	특별시 및 광역시	도	계
특성화고교 수	180개 (36.2%)	317개 (63.8%)	497개 (100%)
특성화고교 보통교과 교원 수	4529명 (46.3%)	5258명 (53.7%)	9,787명 (100%)

자료: 교육통계연보, 2016

나. 표집

위계적 선형모형 분석을 실시하기 위해서는 개인뿐만 아니라 학교 조직을 우선 표집 하여야 한다(Hox, 2002). 위계적 선형모형 분석을 위한 집단 수준의 표본 크기는 합의된 지침이 없으나, 추정과 표준오차의 정확성을 확보하기 위해 조직 수준에서 30개 이상의 집단과 집단별 30개 이상의 표본이 필요한 것으로 제시되고 있다(Kreft, 1996). 또한 Bliese(1998)는 2수준 집단별로 최소 5명 이상의 자료가 표집 되어야 자료 가공 시 나타나는 편의성이 감소하기 때문에 조직을 대표하는 집단 자료로 활용할 수 있다고 밝히고 있다.

이 연구에서는 표본의 대표성과 현실적인 요인을 종합적으로 고려하여 층화무선표집(stratified random sampling)을 실시하였다. 층화무선표집은 모집단의 속성에 의해서 여러 개의 하부 집단을 표집에 반영하여 표본이 모집단을 대표할 수 있도록 하는 표집방법이다(Zechmeister et al, 2016). 조직몰입에 영향을 주는 인구통계학적 변인은 다수 존재하지만 층화기준의 수가 많아지면 집단별 최소 기준인 30명 이상을 충족시키기 어렵다는 한계가 있다. 따라서 이 연구에서는 소재지별 특성화고등학교 비율에 따라 특별시 및 광역시(12개교, 36%)와 도(19개, 64%)로 층화하고, 각 학교로부터 15명씩 총 465명의 교사를 무선 표집하였다([부록 4] 참고).

3. 조사 도구

이 연구에 필요한 자료를 수집하기 위한 조사도구의 구성은 <표 III-3>과 같다. 조사도구는 타당성과 신뢰성 확보를 위해 관련 분야의 전문가를 대상으로 내용 타당성을 검토 받았으며 예비조사를 통해 문항을 수정 및 보완하여 본조사에 활용하였다. 내용 타당성 검토는 특성화고등학교에서 보통교과를 담당하고, 특성화고 재직 경력이 10년 이상이며 부

장 직위를 갖고 있는 교사 3인을 대상으로 2017년 3월 13일에서 3월 17일까지 실시하였다. 예비조사는 2017년 4월 첫째 주부터 약 2주간 진행하였으며, 본조사에 포함되지 않은 2개교, 26명 교사를 대상으로 실시하였으며 문항을 수정 및 보완하여 본조사에 활용하였다.

<표 III-2> 조사도구의 구성

구분		변인명		문항수	문항번호
종속변인	조직몰입	정의적 몰입	6	I -1*,3,6,7,10*,18	
		규범적 몰입	6	I -5,8,9,11,15	
		근속적 몰입	6	I -2*,4*,12,13*,14,17	
독립변인	조직변인	학교설립유형		1	XII-6
		학교소재지		1	XII-7
		교사 협업		8	VII-1-8
		지속적 학습기회		7	VIII-1-7
		관계지향문화		4	X -1-4
		조직공정성	분배공정성	4	XI-1-4
			절차공정성	3	XI-5-7
			상호작용공정성	3	XI-8-10
		학교장 변혁적 리더십	카리스마	4	IX-1-4
			지적자극	4	IX-5-8
			결속촉진	4	IX-9-12
			개별적 관심	4	IX-13-16
	개인변인	성별		1	XII-1-6
		특성화고 교직경력		1	
		담당교과명		1	
		결혼여부		1	
		직무다양성		3	III -7,8,9*
		직무자율성		3	III -10,11,12
		과업중요성		3	III -1,2,3*
		과업정체성		3	III -13,14,15*
		직무수행피드백		3	III -4,5,6
		역할과중		3	IV -3,5,8
		역할보호성		3	IV -2*,7,9*
		역할갈등		3	IV -1,4,6
		교사효능감		9	VI-1-9
		교직동기		1	V-1
		직무만족		5	II -1-5
총 문항수				108	-

* 표시된 문항은 부정 문항으로 역산 처리함.

가. 조직몰입 측정도구

정윤경(2006)이 변안·수정한 Allen과 Meyer의 조직몰입 측정도구를 특성화고등학교 교사에 맞게 용어를 수정하여 사용하였다. 도구는 하위 요인별로 6개씩, 총 18문항으로 구성되어 있으며 응답범위는 5점 리커트 척도로 측정되었다. 정윤경(2006)의 연구에서는 요인분석을 통해 구인타당도를 확인하였으며 조직몰입에 대한 신뢰도(Cronbach Alpha)는 .79로 나타났다. 이 연구에서 신뢰도는 예비조사 시 조직몰입 전체는 .802로 나타났으며, 하위요인별로 정의적 몰입 .820, 규범적 몰입 .779, 근속적 몰입 .577로 나타났으며, 본조사 신뢰도는 조직몰입 전체는 .821이었으며 하위요인별로 정의적 몰입 .816, 규범적 몰입 .775, 근속적 몰입 .531로 나타났다¹⁾.

<표 III-3> 조직몰입 측정도구의 신뢰도 분석 결과

도구명	내적일치도(Cronbach's Alpha)	
	예비조사	본조사
조직몰입	.802	.821
- 정의적 몰입	.820	.816
- 규범적 몰입	.779	.775
- 근속적 몰입	.577	.531

1) Nunnally(1978)에 의하면 0.7 이상이면 신뢰할 수 있으며, 0.6 이상이면 허용할 정도로 규정되며, 0.5의 경우 최소 기준에 해당한다. 또한 George와 Mallery(2003)는 0.7 이상이면 허용할 정도, 0.6 이상이면 의심스러운 수준이며, 0.5의 경우 부족한 수준으로 규정하였다. 이 연구에서 조직몰입은 하위요인의 평균값으로 사용되었으며, 하위요인은 개별 변인으로 사용하지 않았다.

나. 교사협업 측정도구

강상진, 이종성(1998)이 개발한 교사협업 측정도구를 사용하였다. 도구는 단일 영역의 8개 문항으로 구성되어 있으며 응답범위는 5점 리커트 척도로 측정되었다. 강상진, 이종성(1998)의 연구에서는 전문가들에 의해 내용타당도를 확인하였으며 신뢰도는 .864로 나타났다. 이 연구에서 신뢰도는 예비조사 .865, 본조사 .868로 나타났다.

<표 III-4> 교사협업 측정도구의 신뢰도 분석 결과

도구명	내적일치도(Cronbach' s Alpha)	
	예비조사	본조사
교사협업	.865	.868

다. 지속적 학습기회 측정도구

전승환(2013)이 변안·수정한 Watkins와 Marsick의 지속적 학습기회 측정도구를 사용하였다. 도구는 단일 영역의 7개 문항으로 구성되어 있으며 응답범위는 5점 리커트 척도로 측정되었다. 전승환(2013)의 연구에서는 확인적 요인 분석을 통해 타당성을 확보하였으며 신뢰도는 .870으로 나타났다. 이 연구에서 신뢰도는 예비조사 .864, 본조사 .850로 나타났다.

<표 III-5> 지속적 학습기회 측정도구의 신뢰도 분석 결과

도구명	내적일치도(Cronbach' s Alpha)	
	예비조사	본조사
지속적 학습기회	.864	.850

라. 관계지향문화 측정도구

석영미(2016)가 번안·수정한 Quinn과 Mcgrath의 관계지향문화 측정도구를 사용하였다. 도구는 단일영역의 4개 문항으로 되어 있으며 응답범위는 5점 리커트 척도로 측정되었다. 석영미(2016)의 연구에서는 확인적 요인 분석 결과 모든 문항이 유의미하게 적재되는 것으로 나타났으며 신뢰도는 .899으로 나타났다. 이 연구에서 신뢰도는 예비조사 .877, 본조사 .893으로 나타났다.

<표 III-6> 관계지향문화 측정도구의 신뢰도 분석 결과

도구명	내적일치도(Cronbach' s Alpha)	
	예비조사	본조사
관계지향문화	.877	.893

마. 조직공정성 측정도구

김수진(2012)이 수정·보완한 정해인의 조직공정성 측정도구를 사용하였다. 하위요인으로 분배공정성, 절차공정성, 상호작용공정성을 설정하였다. 도구는 하위 요인별로 4개, 3개, 3개 문항, 총 10문항으로 구성되어 있으며 응답범위는 5점 리커트 척도로 측정되었다. 김수진(2012)의 연구에서는 전문가에 의한 내용타당도를 확보하였으며 신뢰도는 .911으로 나타났다. 이 연구에서 신뢰도는 예비조사 .889, 본조사 .898로 나타났다.

<표 III-7> 조직공정성 측정도구의 신뢰도 분석 결과

도구명	내적일치도(Cronbach' s Alpha)	
	예비조사	본조사
조직공정성	.889	.898

바. 학교장 변혁적 리더십 측정도구

문용주(2004)가 수정·보완한 권인택의 변혁적 리더십 측정도구를 사용하였다. 하위요인으로 카리스마, 지적자극, 결속촉진, 개별적 관심을 설정하였다. 도구는 각 하위요인별로 4개 문항씩 총 16개 문항으로 구성되어 있으며 응답범위는 5점 리커트 척도로 측정되었다. 문용주(2004)의 연구에서는 요인 분석을 통해 조사도구의 타당성을 확인했으며 신뢰도는 .729로 나타났다. 이 연구에서 신뢰도는 예비조사 .578, 본조사 .602로 나타났다.

<표 III-8> 학교장 변혁적 리더십 측정도구의 신뢰도 분석 결과

도구명	내적일치도(Cronbach' s Alpha)	
	예비조사	본조사
학교장 변혁적 리더십	.578	.602

사. 직무특성 측정도구

김형균(1999)이 변안·수정한 Hackman과 Oldham의 측정도구를 사용하였다. 직무특성 변인은 기능다양성, 과업정체성, 과업중요성, 직무자율성, 직무수행피드백으로 구성된다(Hackman & Oldham, 1980; 김형균, 1999; 최해전, 2009). 이 연구에서는 직무특성변인의 하위요인들을 개별 변인화하여 측정하였다. 도구는 각 변인별로 3문항씩 구성되어 있으며 응답범위는 5점 리커트 척도로 측정되었다. 이 연구에서의 신뢰도는 직무다양성(.479), 직무자율성(.807), 과업중요성(.708), 과업정체성(.587), 직무수행피드백(.771)이었다. 위계적 선형 모형 분석 시에는 예비조사 및 본 조사에서 신뢰도가 낮게 나타난(<0.6) 직무다양성과 과업정체성을 제외하고 분석을 실시하였다.

<표 III-9> 직무특성 변인 측정도구의 신뢰도 분석 결과

하위요인	내적일치도(Cronbach' s Alpha)	
	예비조사	본조사
직무다양성	.442	.479
직무자율성	.778	.807
과업중요성	.662	.708
과업정체성	.552	.587
직무수행피드백	.776	.771

아. 역할특성 측정도구

김형균(1999)이 변안·수정한 Ivancevich와 Matteson의 측정도구를 사용하였다. 역할 특성 변인은 역할과중, 역할보호성, 역할갈등으로 구성되며(Ivancevich & Matteson, 1980; 김형균, 1999; 최해전, 2009), 이 연구에서는 역할특성변인의 하위요인들을 개별 변인화하여 측정하였다. 도구는 각 변인별로 3문항씩 구성되어 있으며 응답범위는 5점 리커트 척도로 측정되었다. 이 연구에서의 신뢰도는 역할과중(.736), 역할보호성(.514), 역할갈등(.636)이었다. 위계적 선형 모형 분석 시에는 예비조사 및 본 조사에서 신뢰도가 낮게 나타난(<0.6) 역할보호성을 제외하고 분석을 실시하였다.

<표 III-10> 역할 특성 변인의 신뢰도 분석 결과

하위요인	내적일치도(Cronbach' s Alpha)	
	예비조사	본조사
역할과중	.721	.736
역할보호성	.504	.514
역할갈등	.634	.636

자. 교사효능감 측정도구

한국교육개발원(2003)의 교사효능감 측정도구를 사용하였다. 문항은 총 9개로 구성되어 있으며 응답범위는 5점 리커트 척도로 측정되었다. 한국교육개발원(2003)의 신뢰도는 .847이었으며 이 연구에서의 신뢰도는 예비조사 .840, 본조사 .855로 나타났다.

<표 III-11> 교사효능감 측정도구의 신뢰도 분석 결과

도구명	내적일치도(Cronbach' s Alpha)	
	예비조사	본조사
교사효능감	.840	.855

차. 교직동기 측정도구

한국교육개발원(2003)의 교직동기 측정문항을 사용하였다. 도구는 보기로 제시된 내용(① 다른 사람으로부터의 존경, ②직업의 안정성, ③ 시간적 여유, ④ 가르치는 일이 좋아서, ⑤ 보수가 좋아서) 중 교직을 선택한 가장 큰 동기를 묻는 단일 문항으로 구성되어 있다.

카. 직무만족 측정도구

이영경(2012)이 번안·수정한 Low와 Cravens의 직무만족 측정도구를 사용하였다. 도구는 단일영역의 5문항으로 구성되어 있으며 응답범위는 5점 리커트 척도로 측정되었다. 이영경(2012)의 연구에서는 전문가에 의한 내용타당도를 확인하였으며 신뢰도는 .93으로 나타났다. 이 연구에서 신뢰도는 예비조사 .845, 본조사 .860로 나타났다.

<표 III-12> 직무만족 측정도구의 신뢰도 분석 결과

도구명	내적일치도(Cronbach' s Alpha)	
	예비조사	본조사
직무만족	.845	.860

4. 자료 수집

자료수집은 2017년 4월 17일부터 5월 26일까지 우편 및 이메일 조사를 통해 이루어졌다. 무선 표집된 31개 특성화고등학교에 전화 연락을 통해 각 대상 학교별 조력자 1인을 확보하여 연구의 목적 및 협조 안내, 표집 대상, 설문 기간, 설문 방법 등에 대한 안내를 실시한 후, 설문 가능 인원을 파악하고자 하였다. 이후 설문은 우편 및 이메일을 통한 설문을 통해 이루어졌다. 설문의 회수율을 높이기 위해 우편조사의 경우, 설문 방식에 대한 안내문과 설문지, 반송용 봉투를 동봉하여 발송하였다. 이메일 조사의 경우, 설문지 파일 송부 시, 설문 방식에 대한 안내를 함께 제공하였으며, 문서 연결 프로그램을 고려하여, 3가지 형태(한글, 워드, pdf)로 발송하였다. 또한 설문지를 발송한 후 설문 협력자에게 전화 또는 문자메시지를 통해 설문 진행 상황을 확인하고, 적극적인 협조를 부탁하였으며 원활한 자료 수집을 위해 인센티브 등을 제공하였다. 설문지 수거는 학교별 협력자가 해당 학교의 설문지를 취합하여 우편 또는 이메일을 통해 연구자에게 재발송하는 형식으로 이루어졌다.

학교 별 설문지 배부 및 분석 현황은 [부록4]와 같다. 학교소재지를 고려해 31개 학교에 465부의 설문지를 배포하였고, 그 중 404부의 설문지를 회수하였다(회수율 86.9%). 이 중에서 불성실 및 중복 응답(13명), 미응답(24명), 그리고 이상치 응답(29명) 등 총 39부를 제외하였다. 또한 이 과정에서 위계적 선형모형 분석에서는 집단별로 최소 5명 이상의 자

료가 수집되어야 집단을 대표할 수 있기 때문에(Bliese, 1998) 회수된 설문지 중 불성실 응답 2부를 제거해 총 3부가 회수된 1개교는 유효 응답 여부와 관계없이 분석에서 제외하였다. 최종적으로 총 30개 학교의 361부(유효 응답율 89.3%)를 사용하였다.

최종적으로 분석된 응답자의 일반적인 특성은 <표 III-13>과 같다. 성별은 여자(54.8%)가 남자(45.2%)에 비해 많았으며, 결혼여부에서는 기혼(73.4%)이 미혼(26.6)보다 많았다. 특성화고 교직경력 중 10년 미만이 66.5%로 가장 많은 비중을 차지하고 있었다.

<표 III-13> 연구대상의 일반적 특성

(N=361)

구분		빈도(명)	퍼센트
성별	남	163	45.2
	여	198	54.8
결혼여부	미혼	96	26.6
	기혼	265	73.4
특성화고 교직경력	~10년 미만	240	66.5
	10년 이상~20년 이하	64	17.7
	21년 이상	57	15.8
담당교과명	국영수	178	49.3
	국영수외	183	50.7
학교설립유형	공립	161	44.6
	사립	200	55.4
학교 소재지	특별시 및 광역시	140	38.8
	도	221	61.2
합계		361	100.0

분석대상자들의 대표성을 확인하기 위해 응답자와 모집단의 특성과 비교하였다. 모집단의 특성은 교육통계연보(2016)를 통해 확인 가능한 담당교과, 학교설립유형, 학교소재지를 대상으로 하였다. 담당교과명의 경우, 최종적으로 분석된 응답자에서는 국영수를 담당하고 있는 교사는 49.3%, 국영수외를 담당하고 있는 교사는 50.7%로 나타났다. 한편, 교육통계연보(2016)를 통해 확인한 모집단의 담당교과목 별 교원수는 국영수(4,272명, 43.6%), 국영수외(5,515명, 56.4%)로 나타났다. 이러한 차이는 국영수를 담당하는 교사가 더 정밀하게 측정될 가능성이 있음을 시사한다. 학교설립유형의 경우, 분석에 사용된 응답자에서는 공립이 44.6%, 사립이 55.4%로 나타났으나 전체 모집단에서는 공립(5047명, 51.6%), 사립(4740명, 48.4%)였다. 이러한 편중된 값은 공립에서의 측정값이 더 정밀할 수 있음을 시사한다. 마지막으로 학교소재지의 경우, 응답지에서는 특별시 및 광역시와 도 소재 교원 비율이 각각 38.8%, 61.2%로 나타났으나 모집단에서는 특별시 및 광역시(4529명, 46.3%), 도(5258명, 53.7%)로 나타났다. 모집단과 응답값에서의 이러한 차이는 특별시 및 광역시를 더 정밀하게 측정할 가능성이 있음을 시사한다.

5. 자료 분석

연구문제의 세부적인 통계분석방법은 아래 <표 III-14>와 같다. 이 연구에서는 교사의 조직몰입과 개인 및 조직 변인의 위계적 관계를 구명하였다. [연구문제 1]을 확인하기 위하여 SPSS for Windows 20.0 프로그램을 이용하여 기술통계(평균, 표준편차, 빈도, 백분율) 분석을 실시하였으며, [연구문제 2]부터 [연구문제 5]를 확인하기 위하여 HLM 6.0 for Windows 프로그램을 이용한 위계적 선형모형 분석을 실시하였다. 모든 분석에서 통계적 유의수준은 0.05로 설정하여 처리하였으며 경우에 따라 0.01로도 판단하여 제시하였다.

<표 III-14> 연구문제별 통계분석 방법

연구문제		분석방법
연구문제1	조직몰입 수준과 개인 및 조직 특성	•기술통계
연구문제2 (기초모형)	조직몰입의 개인 및 조직 차원 변량	•무선효과 일원변량분석 (One-Way ANOVA with Random Effects)
연구문제3 (연구모형1)	조직몰입에 대한 조직 변인의 효과	•공변량 분석 모형 (regression with means-as-outcomes Model)
연구문제4 (연구모형2)	조직몰입에 대한 개인 변인의 효과	•무선효과 회귀계수 무조건 모형 (Random-Coefficients Regression Model)
연구문제5 (연구모형3)	조직몰입에 대한 개인 변인과 조직 변인간의 상호작용효과	•무선효과 회귀계수 조건 모형 (Intercepts and Slope as Outcomes Model)

가. 기초모형: 무선효과 일원변량분석

이 연구에서는 HLM 무선효과 일원변량분석을 위해 종속변인인 조직몰입을 집단 내 변량과 집단 간 변량으로 구분하고, 2수준 모형을 1수준 모형에 대입하여 통합모형을 획득한 후, 집단 내 상관(ICC : Intraclass correlation)계수를 도출하는 과정으로 분석을 실시하였다. 집단 내 상관계수(ICC)는 종속변수인 조직몰입의 총 분산 중 집단 간 차이에 의해 설명되는 분산량을 의미한다.

1) 1수준 모형(집단 내 모형)

$$Y_{ij} = \beta_{0j} + r_{ij} \quad r_{ij} \sim N(0, \sigma^2)$$

Y_{ij} : j번째 학교에서 i번째 교사의 종속변인(조직몰입) 값

β_{0j} : j번째 학교에서 응답한 조직몰입 평균

r_{ij} : j번째 학교 i번째 교사의 무선폰차(random error)

σ^2 : 집단 내 변량

2) 2수준 모형(집단 간 모형)

$$\beta_{0j} = \gamma_{00} + \mu_{0j} \quad \mu_{0j} \sim N(0, \tau_{00})$$

β_{0j} : j번째 학교 전체 평균의 함수 값

γ_{00} : 조직몰입 전체 평균

μ_{0j} : j번째 집단의 무선효과(random effect)

τ_{00} : 집단 간 변량

3) 통합모형

$$Y_{ij} = \gamma_{00} + \mu_{0j} + r_{ij}$$

γ_{00} : 고정효과(fixed effect)

μ_{0j}, r_{ij} : 무선효과(random effect)

4) 집단 내 상관(ICC)

$$ICC = \tau_{00} / (\tau_{00} + \sigma^2)$$

τ_{00} : 집단 간 변량

σ^2 : 집단 내 변량

나. 연구모형1: 공변량분석 모형

공변량분석 모형(regression with means-as-outcomes)은 조직 변인의 설명량을 산출하기 위한 분석방법이다. 1수준 모형(집단 내 모형)에는 앞서 무선효과 일원변량분석모형과 동일하게 변인을 투입하지 않았으며 2수준 모형(집단 간 모형)에는 조직 변인을 투입하였다. 이를 수식으로 나타내면 아래와 같다.

1) 1수준 모형(집단 내 모형)

$$Y_{ij} = \beta_{0j} + r_{ij} \quad r_{ij} \sim N(0, \sigma^2)$$

2) 2수준 모형(집단 간 모형)

$$\begin{aligned} \beta_{0j} = & \gamma_{00} + \gamma_{10}(\text{설립유형}) + \gamma_{20}(\text{학교소재지}) + \gamma_{30}(\text{교사협업}) + \\ & \gamma_{40}(\text{지속적학습기회}) + \gamma_{50}(\text{교장리더십}) + \gamma_{60}(\text{관계지향문화}) + \\ & \gamma_{70}(\text{조직공정성}) + \mu_{0j} \\ \mu_{0j} \sim & N(0, \tau_{00}) \end{aligned}$$

다. 연구모형2: 무선효과 회귀계수 무조건 모형

무선효과 회귀계수 무조건 모형(Intercepts and Slope as Outcomes Model)은 개인 변인의 설명량을 산출하기 위한 분석방법이다. 1수준 모형(집단 내 모형)에 개인 변인을 투입하였으며, 2수준 모형(집단 간 모형)에는 변인을 투입하지 않았다. 이를 수식으로 나타내면 아래와 같다.

1) 1수준 모형(집단 내 모형)

$$Y_{ij} = \beta_{0j} + \beta_{1j}(\text{성별}) + \beta_{2j}(\text{결혼}) + \beta_{3j}(\text{경력1}) + \beta_{4j}(\text{경력2}) \\ + \beta_{5j}(\text{담당교과}) + \beta_{6j}(\text{교직동기}) + \beta_{7j}(\text{직무자율성}) \\ + \beta_{8j}(\text{과업중요성}) + \beta_{9j}(\text{피드백}) + \beta_{10j}(\text{역할갈등}) + \beta_{11j}(\text{역할과중}) \\ + \beta_{12j}(\text{직무만족}) + \beta_{13j}(\text{교사효능감}) + r_{ij}$$

$$r_{ij} \sim N(0, \sigma^2)$$

2) 2수준 모형(집단 간 모형)

$$\beta_{0j} = \gamma_{00} + \mu_{0j} \quad \mu_{0j} \sim N(0, \tau_{00})$$

$$\beta_{qj} = \gamma_{q0} + \mu_{qj} \quad q=1,2,3,[...],13$$

라. 연구모형3: 무선효과 회귀계수 조건 모형

무선효과 회귀계수 조건모형은 조직몰입에 대한 개인 및 조직 변인의 상호작용(cross-level interaction) 효과를 분석하기 위한 모형이다. 이 연구에서는 상호작용 효과를 분석하기 위해 1수준 모형(집단 내 모형)에 개인 변인을, 2수준 모형(집단 간 모형)에서는 Y절편 값으로 학교별로 유의한 차이가 나타난 개인 변인(과업 중요성, 직무만족)을 투입하였으며, 수식은 아래와 같다.

1) 1수준 모형(집단 내 모형)

$$Y_{ij} = \beta_{0j} + \beta_{1j}(\text{성별}) + \beta_{2j}(\text{결혼}) + \beta_{3j}(\text{경력1}) + \beta_{4j}(\text{경력2}) \\ + \beta_{5j}(\text{담당교과}) + \beta_{6j}(\text{교직동기}) + \beta_{7j}(\text{직무자율성}) \\ + \beta_{8j}(\text{과업중요성}) + \beta_{9j}(\text{피드백}) + \beta_{10j}(\text{역할갈등}) + \beta_{11j}(\text{역할과중}) \\ + \beta_{12j}(\text{직무만족}) + \beta_{13j}(\text{교사효능감}) + r_{ij}$$

$$r_{ij} \sim N(0, \sigma^2)$$

2) 2수준 모형(집단 간 모형)

$$\begin{aligned}\beta_{0j} = & \gamma_{00} + \gamma_{10}(\text{설립유형}) + \gamma_{20}(\text{학교소재지}) + \gamma_{30}(\text{교사협업}) + \\ & \gamma_{40}(\text{지속적학습기회}) + \gamma_{50}(\text{교장리더십}) + \gamma_{60}(\text{관계지향문화}) \\ & + \gamma_{70}(\text{조직공정성}) + \mu_{0j}\end{aligned}$$

$$\begin{aligned}\beta_{8j} = & \gamma_{80} + \gamma_{81}(\text{설립유형}) + \gamma_{82}(\text{학교소재지}) + \gamma_{83}(\text{교사협업}) + \\ & \gamma_{84}(\text{지속적학습기회}) + \gamma_{85}(\text{교장리더십}) + \gamma_{86}(\text{관계지향문화}) \\ & + \gamma_{87}(\text{조직공정성}) + \mu_{8j}\end{aligned}$$

$$\begin{aligned}\beta_{12j} = & \gamma_{120} + \gamma_{121}(\text{설립유형}) + \gamma_{122}(\text{학교소재지}) + \gamma_{123}(\text{교사협업}) \\ & + \gamma_{124}(\text{지속적학습기회}) + \gamma_{125}(\text{교장리더십}) \\ & + \gamma_{126}(\text{관계지향문화}) + \gamma_{127}(\text{조직공정성}) + \mu_{12j}\end{aligned}$$

IV. 연구결과 및 논의

1. 조직몰입 수준과 개인 및 조직 특성

가. 조직몰입 수준

특성화고등학교 보통교과 교사의 조직몰입 수준은 <표 IV-1>과 같다. 교사들의 조직몰입은 평균 3.38점(표준편차 .44)으로 보통(3점)과 그렇다(4점) 수준 사이의 값을 보였다. 이는 특성화고등학교 보통교과 교사들의 소속 학교에 대한 몰입 수준이 대체로 보통 수준인 것을 의미한다. 하위 요인별로는 규범적 몰입(4.08), 정의적 몰입(3.36), 근속적 몰입(2.73) 순으로 나타났다.

<표 IV-1> 특성화고등학교 보통교과 교사의 조직몰입 수준 (N=361)

구분	평균 ^{주)}	표준편차	최소값	최대값
조직몰입	3.38	.44	1.94	4.50
- 정의적몰입	3.36	.51	1.67	4.33
- 규범적몰입	4.08	.56	1.00	5.00
- 근속적몰입	2.73	.52	1.00	4.00

주) 5점 리커트 척도(① 전혀 그렇지 않다 ② 그렇지 않다 ③ 보통이다 ④ 그렇다 ⑤ 매우 그렇다)의 응답 결과임.

조직몰입 문항별 빈도분석 결과는 <표 IV-2>와 같다. 규범적 몰입의 경우 ‘전혀 그렇지 않다, 그렇지 않다’와 같이 부정적으로 응답한 비율이 18.28%, ‘그렇다, 매우 그렇다’와 같이 긍정적으로 응답한 비율이 76.13%로 나타났다. 이는 교사의 다수가 학교에서 추구하는 가치나 규범에 대해 수용 및 공감하고 있음을 의미한다. 정의적 몰입의 경우 18.28%가 부

정적인 응답을 보였으며 49.95%가 긍정적 응답을 보이는 것으로 나타나 다수의 교사가 학교에 대한 심리적 애착을 보이고 있음을 의미한다. 반면, 근속적 몰입의 경우 부정적 응답이 45.52%, 긍정적 응답이 26.27%로 부정적 응답이 더 높은 것으로 나타나 상대적으로 근속적 조직몰입 수준이 낮다는 것을 확인할 수 있다.

<표 IV-2> 조직몰입 문항별 빈도분석 결과

명(%)

조직몰입		유호값 ^{주)}	1	2	3	4	5
정의적 몰입	문항번호1* (애착)		11	31	100	131	88
	문항번호3 (가족같은 분위기)		10	39	130	141	41
	문항번호6 (소속감)		6	26	128	130	71
	문항번호7 (필요)		22	49	119	109	62
	문항번호10 (의미)		8	31	95	158	69
	문항번호18 (애착)		31	132	116	69	13
전체			396 (18.28%)		688 (31.79%)	1083 (49.95%)	
규범적 몰입	문항번호5 (시명감)		2	5	36	174	144
	문항번호8 (여간에 상민없이 업무에 충실)		2	12	34	175	138
	문항번호9 (행정방침 준수)		1	5	34	194	127
	문항번호11 (여간에 상민없이 교직에 최선을)		4	5	34	188	130
	문항번호15 (부담이 예상되는 업무라도 적극적인 태도)		9	35	128	146	43
	문항번호16 (업무 분장에 적극적인 태도)		2	30	139	149	41
전체			112 (5.17%)		405 (18.70%)	1649 (76.13%)	
근속적 몰입	문항번호2* (타학교로 전근 가능)		43	132	88	67	31
	문항번호4* (전근가도 아쉬움 없음)		22	90	100	110	39
	문항번호12 (타학교 근무 시 불리)		138	150	60	11	2
	문항번호13 (특성화고 근무 시 불리)		11	45	108	154	43
	문항번호14 (타학교 근무 시 손해)		81	184	76	18	2
	문항번호17 (특성화고 근무 시 이득)		12	78	179	76	16
전체			986 (45.52%)		611 (28.21%)	569 (26.27%)	

주 1) 5점 리커트 척도(① 전혀 그렇지 않다 ② 그렇지 않다 ③ 보통이다 ④ 그렇다 ⑤ 매우 그렇다)의 응답 결과임

2) *는 역코딩 문항임

나. 개인 특성

특성화고등학교 보통교과 교사의 개인 변인의 기초 통계치는 <표 IV-3>와 같다. 성별, 결혼여부, 담당교과, 교직 동기는 0과 1로 입력된 더미변인으로, 평균값은 응답자 중 1로 입력된 특성을 지닌 응답자가 차지한 비율을 의미한다. 성별 비율은 남성이 45%, 여성이 55%이며 결혼여부는 미혼인 경우가 27%, 기혼인 경우가 73%이다. 또한 담당교과는 국영수를 담당하고 있는 비율이 49%, 국영수외 과목을 담당하는 비율이 51%이며 교직 동기는 능동적 동기로 인해 교직을 선택하였다고 응답한 비율이 56%, 그 외 다른 이유에 응답한 비율이 44%로 나타났다.

한편, 직무특성 변인에서는 직무수행피드백의 평균이 3.80로 가장 높았으며, 그 다음으로 과업중요성(3.59), 과업정체성(3.53), 직무자율성(3.24), 직무다양성(2.79) 순으로 나타났다. 또한 역할특성 변인에서는 역할과중의 평균이 2.75으로 가장 높았으며, 그 다음으로 역할갈등(2.56), 역할보호성(2.28) 순으로 나타났다. 심리관련변인에서는 직무만족의 평균이 3.97로 가장 높았으며, 다음으로 교사효능감이 3.80으로 나타났다.

<표 IV-3> 특성화고등학교 보통교과 교사의 개인 변인 기초 통계치 (N=361)

구분	평균	표준편차	최소값	최대값
인구통계학적 변인				
-성별	.45	.50	0	1
-특성화고 교직경력	9.09	9.03	0	35
-담당교과	.49	.50	0	1
-결혼여부	.27	.44	0	1

<표 IV-3> 계속

구분	평균	표준편차	최소값	최대값
직무특성변인				
-직무다양성	2.79	.53	1.67	5
-직무자율성	3.24	.70	1.33	5
-과업중요성	3.59	.63	1.67	5
-과업정체성	3.53	.63	1.67	5
-직무수행피드백	3.80	.57	2.33	5
역할특성변인				
-역할과중	2.75	.82	1	5
-역할모호성	2.28	.53	1	4
-역할갈등	2.56	.67	1	4.67
심리관련변인				
-직무만족	3.97	.61	1	5
-교직동기	.560	.50	0	1
-교사효능감	3.80	.43	2	5

주1) 성별, 결혼여부, 담당교과, 교직동기는 0, 1로 입력한 더미변인임.

성별: 남(1), 여(0) / 결혼 여부: 미혼(1), 기혼(0) / 교직동기: 능동적(1), 그외(0)

주2) 직무다양성, 직무자율성, 과업중요성, 과업정체성, 직무수행피드백, 역할과중, 역할모호성, 역할갈등, 직무만족, 교사효능감은 5점 리커트 척도(① 전혀 그렇지 않다 ② 그렇지 않다 ③ 보통이다 ④ 그렇다 ⑤ 매우 그렇다)의 응답 결과임.

다. 조직 특성

교사의 조직 변인의 기초 통계치는 <표 IV-4>과 같다. 설립유형, 학교 소재지는 0과 1로 입력된 더미변인으로, 평균값은 응답자 중 1로 입력된 특성을 지닌 응답자가 차지한 비율을 의미한다. 설립유형은 공립을 1로 입력하였기 때문에 공립이 45%, 사립이 55%이며 학교소재지는 특별시 및 광역시를 1로 입력하였기 때문에 특별시 및 광역시에 위치한 경우가 39%, 도에 위치한 경우가 61%로 나타났다.

한편, 조직변인에서는 교사협업(3.60), 관계지향문화(3.35), 지속적 학습 기회(3.34), 조직공정성(3.14), 학교장 변혁적 리더십(3.08)순으로 높은 평균값을 보이고 있었다. 하위요인이 있는 학교장 변혁적 리더십과 조직공정성에서 학교장 변혁적 리더십 평균은 3.08로 보통 수준으로 나타났으며, 하위변인별로는 결속촉진(4.82), 카리스마(3.52), 개별적 관심(3.06), 지적자극(2.91)순이었다. 조직공정성 평균 3.14로 보통 수준인 것으로 나타났으며, 하위변인별로는 분배공정성(3.23), 상호작용공정성(3.13), 절차공정성(3.05) 순이었다.

<표 IV-4> 특성화고등학교 보통교과 교사의 조직 변인 기초 통계치 (N=361)

구분		평균	표준편차	최소	최대
설립유형		.45	.50	0.00	1.00
학교소재지		.39	.49	.00	1.00
교사협업		3.60	.57	1.86	5.00
지속적 학습기회		3.34	.56	1.71	5.00
학교장 변혁적 리더십		3.08	.33	1.81	5.00
	- 카리스마	3.52	.59	2.00	5.00
	- 지적자극	2.91	.52	1.00	5.00
	- 결속촉진	4.82	.48	3.50	6.50
	- 개별적 관심	3.06	.85	1.00	5.00
관계지향문화		3.35	.70	1.00	5.00
조직공정성		3.14	.59	1.00	5.00
	- 분배공정성	3.23	.74	1.00	5.00
	- 절차공정성	3.05	.63	1.00	5.00
	- 상호작용공정성	3.13	.75	1.00	5.00

주1) 설립유형, 학교소재지는 0, 1로 입력한 더미변인임.

설립유형: 공립(1), 사립(0), 학교소재지: 특별시 및 광역시(1), 도(0)

주2) 교사협업, 지속적 학습기회, 학교장의 변혁적리더십, 관계지향문화, 조직공정성은 5점 리커트 척도(① 전혀 그렇지 않다 ② 그렇지 않다 ③ 보통이다 ④ 그렇다 ⑤ 매우 그렇다)의 응답 결과임.

2. 조직몰입에 대한 개인 및 조직 변인의 변량

가. 변인간의 상관관계 분석 및 다중공성선 진단

1) 상관관계 분석

위계적 선형 모형 분석 이전에 조직몰입과 개인 변인간의 상관관계 분석을 실시하였으며 결과는 <표 IV-5>와 같다. 조직몰입은 직무만족($r=.58, p<.01$)과 다소 높은 정적 상관관계를 보였으며, 과업중요성($r=.35, p<.01$)과는 중간 수준의 정적 상관관계를, 교사효능감($r=.26, p<.01$), 직무수행피드백($r=.25, p<.01$), 직무자율성($r=.23, p<.01$), 교직경력($r=.15, p<.01$)과는 낮은 정적 상관관계를 보였다. 역할갈등($r=-.17, p<.01$)과는 낮은 부적 상관관계를 보였다.

<표 IV-5> 조직몰입과 개인 변인간의 상관분석 결과

변인	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)
(1)조직몰입	1												
(2)성별	.01	1											
(3)결혼여부	-.02	-.17**	1										
(4)교직경력	.15**	.16**	-.33**	1									
(5)담당교과	-.08	.05	-.03	.02	1								
(6)직무자율성	.23**	.02	-.19**	.16**	.01	1							
(7)과업중요성	.35**	-.09	-.08	.07	.03	.21**	1						
(8)직무수행 피드백	.25**	-.07	-.17**	.19**	.03	.42**	.37**	1					
(9)역할과중	.00	-.11*	-.04	.16**	.06	.07	.31**	.08	1				
(10)역할갈등	-.17**	.06	-.11*	.13*	.01	-.03	.03	-.11*	.53**	1			
(11)직무만족	.58**	-.11*	.09	-.16**	-.06	.21**	.40**	.30**	-.03	-.23**	1		
(12)교직동기	.07	.01	-.02	-.03	.09	.07	.15**	.09	.09	-.01	.23**	1	
(13)교사효능감	.26**	.00	-.16**	.13*	-.01	.32**	.34**	.51**	.10	-.06	.36**	.12*	1

*p<.05, **p<.01, ***p<0.01

2) 다중공선성 진단

종속변수에 대한 개별 독립변수의 설명력이 높더라도 다중공선성이 발생하게 되면 설명력이 낮게 나타나기 때문에 분석을 하기 전에 이를 확인하여야 한다. 조직몰입 관련 개인 변인의 다중공선성 진단 결과는 <표 IV-6>과 같다. Gunst(1983)에 따르면 일반적으로 독립변수들 간의 상관계수가 0.8 이상으로 높게 나타날 경우 다중 공선성이 발생한다고 보고하고 있다. 따라서 다중공선성에 대한 진단을 보다 엄격하게 수행하기 위해서는 공차한계(tolerance)와 변량팽창계수(VIF, Variance Inflation Factor)를 확인할 필요가 있다. 일반적으로 공차한계에 대한 해석은 1에 근접할수록 다중공선성에 문제가 없는 것으로 판단하며, 공차한계 값이 0.1 이하일 경우 다중공선성에 문제가 있다고 판단한다. 또한 변량팽창계수에 대한 해석은 변량팽창계수가 10이상일 경우 다중공선성에 문제가 있는 것으로 판단한다. 이 연구에서 공차한계와 변량팽창계수를 산출한 결과 공차한계는 0.63~0.73, 변량팽창계수는 1.25~1.60로 나타나, 연구에서 사용하는 변인들 상호간에는 다중공선성 문제가 발생하지 않는 것으로 나타났다.

<표 IV-6> 조직몰입 관련 개인 변인의 다중공선성 진단 결과

구분	공차한계	변량팽창계수
직무만족	.73	1.37
직무자율성	.80	1.25
과업중요성	.67	1.49
직무수행피드백	.63	1.59
역할과중	.63	1.60

나. 조직몰입에 대한 개인 및 조직 변인의 변량

조직몰입에 대한 개인 및 조직 변인의 변량을 구명한 결과는 <표 IV-7>과 같다. 특성화고등학교 보통교과 교사의 조직몰입에 대한 평균값을 검증하고 개인 및 조직 변인의 변량을 분석하였다.

교사의 평균 조직몰입 추정 값은 3.389으로, 특성화고등학교 교사의 조직몰입 평균값은 3.31~3.467에 속할 확률이 95%인 것으로 나타났다.

조직 차원의 변량값이 0.033, 개인 차원의 변량값이 0.164로 나타났다. 집단 내 상관계수(ICC, Intra-class correlation)는 0.168로 조직몰입 전체 변량 중 학교 조직 간 차이로 설명되는 비율이 16.8%, 교사 개인 간 차이로 설명되는 비율이 83.2%이었다.

<표 IV-7> 조직몰입에 대한 개인 및 조직 변인의 변량 구명 결과

고정효과 분석	계수	표준오차	<i>t</i>
절편(γ_{00})	3.389	0.04	83.720***
무선효과 분석	표준편차	변량	카이제곱
집단간 변량(τ_{00})	0.183	0.033	94.748***
집단내 변량(σ^2)	0.405	0.164	
집단내상관계수(ICC)	0.168		

*** $p < 0.01$

주) 집단내 상관계수(ICC)=집단 간 변량(τ_{00})/(집단 간 변량(τ_{00})+집단 내 변량(σ^2))

3. 조직몰입에 대한 조직 변인의 효과

조직 변인 효과를 우선적으로 판별하기 위해 Raudenbush의 위계적 모형에 따라 조직 변인의 효과를 먼저 구명하였다(Raudenbush & Bryk, 1986; 2002).

교사의 조직몰입에 대한 조직 변인의 효과를 밝히기 위하여 공변량 분석모형(regression with means-as-outcomes)에 따라 분석한 결과는 <표 IV-8>과 같다. 2수준 모형(집단 간 모형)에 조직 변인을 투입하고 1수준 모형(집단 내 모형)에는 개인 변인을 투입하지 않음으로써 조직 변인의 효과를 구명하였다.

학교 설립유형($\beta = -.226$, $p < 0.01$), 관계지향문화($\beta = .512$, $p < 0.01$)는 학교 교사의 조직몰입에 유의한 영향을 주는 것으로 나타났다. 이는 학교의 설립유형이 사립이고, 학교별 관계지향문화의 정도가 높을수록, 학교별 평균 조직몰입이 높아지는 것을 의미한다.

집단 간 변량은 0.004로 <표 IV-7>에서 제시한 기초모형의 집단 간 변량 0.033 보다 0.029 만큼 분산이 줄었으며, 이는 학교 수준 전체 변량에서 약 87.88%($= (0.033 - 0.004) / 0.033 * 100$)가 감소한 것으로 조직 변인은 교사 조직몰입의 학교 간 변량의 87.88%를 설명하는 것으로 나타났다.

<표 IV-8> 교사 조직몰입에 대한 조직 변인의 효과 분석 결과

고정효과	계수	표준오차	t
절편(γ_{00})	3.498	.044	78.670***
학교설립유형	-.226	.055	-4.084**
학교지역	-.023	.057	.400
교사협업	-.400	.218	-1.835
지속적 학습기회	.273	.200	1.366

<표 IV-8> 계속

무선효과	표준편차	변량	카이제곱
집단간 변량 (τ_{00})	.060	.004	28.268
집단내변량(σ^2)	.404	.163	

*p<0.05, **p<0.01,***p<0.01

4. 조직몰입에 대한 개인 변인의 효과

교사 조직몰입에 대한 개인 변인의 효과를 구명하기 위하여 무선효과 회귀계수 모형(Random-coefficients Regression Model)에 따라 분석한 결과는 <표 IV-9>과 같다. 1수준 모형(집단 내 모형)에 개인 변인을 투입하고, 2수준 모형(집단 간 모형)에는 변인을 투입하지 않음으로써 개인 변인의 효과를 구명하였다.

조직몰입에 유의미한 영향을 미치는 변인은 과업중요성($\beta=.13$, $p<0.05$), 직무만족($\beta=.366$, $p<0.001$), 특성화고 교직 경력($\beta=.183$, $p<0.01$)으로 나타났다. 이는 과업중요성을 높게 지각할수록, 직무만족이 높을수록, 특성화고 교직 경력, 특히 경력이 21년 이상일수록 조직몰입이 높아지는 것을 의미한다.

무선효과 회귀계수모형의결과를 <표 IV-7>에서 제시한 무선효과 일원 변량분석 결과와 비교하였다. 집단 내 변량이 0.164에서 0.064로 감소하는 것으로 나타나, 교사 개인 변인은 동일 학교 내에서 조직몰입 수준의 약 60.98% $(=(0.164-0.064)/0.164*100)$ 의 설명력을 보이는 것을 알 수 있다.

<표 IV-9> 교사 조직몰입에 대한 개인 변인의 효과 분석 결과

고정효과		계수	표준오차	t
절편(γ_{00})		3.336	0.049	67.008***
인구통계학적 변인				
-성별		0.067	0.046	1.537
-교직경력 ^{주1)} (기준집단: 10년 미만)	10~20년	0.071	0.07	1
	21년이상	0.183	0.059	3.088**
-담당교과		-0.015	0.032	-0.466
-결혼여부		0.027	0.052	0.525
직무특성변인				
-직무자율성		0.051	0.034	1.52
-과업중요성		0.13	0.051	2.517*
-직무수행피드백		-0.014	0.048	-0.281
역할특성변인				
-역할과중		-0.017	0.0259	-0.658
-역할갈등		-0.03	0.031	-0.946
심리관련변인				
-직무만족		0.366	0.046	7.96***
-교직동기		-0.035	0.033	-1.06
-교사효능감		-0.109	0.068	-1.604
무선희과		표준편차	변량	카이제곱
집단간 변량 (τ_{00})		0.192	0.037	14.224
인구통계학적 변인				
-성별		0.151	0.023	8.031
-교직경력 ^{주1)} (기준집단: 10년 미만)	10~20년	0.228	0.052	8.999
	21년이상	0.197	0.039	11.485
-담당교과		0.054	0.003	7.965
-결혼여부		0.189	0.036	6.938
직무특성변인				
-직무자율성		0.117	0.014	7.809
-과업중요성		0.222	0.05	19.857*
-직무수행피드백		0.17	0.029	13.831
역할특성변인				
-역할과중		0.027	0.052	8.999
-역할갈등		0.076	0.006	9.913
심리관련변인				
-직무만족		0.148	0.022	20.149*
-교직동기		0.069	0.005	6.125
-교사효능감		0.257	0.066	7.925

주1) 교직경력의 경우, 특성화고등학교 재직 경력 년수값을 연속형 변수로 측정하였으나 다른 변인과의 척도 차이를 고려해 분석 시 10년 단위의 구간 변수(10년 미만, 10년~20년, 21년 이상)로 변형하여 더미변수로 투입하였음.

5. 조직몰입에 대한 개인 변인과 조직 변인의 상호작용 효과

특성화고등학교 보통교과 교사의 조직몰입에 대한 개인 변인과 조직 변인간의 상호작용 효과를 구명하기 위하여 무선효과 회귀계수조건 모형 분석(intercepts-and slope-as-outcomes model)을 실시하였다. 구체적으로 1수준 모형에 개인 변인을 투입하였으며 2수준 모형에서 y절편 값으로 무선효과 회귀계수 무조건 모형 분석 결과 집단 간 차이가 유의미하게 나타난 과업 중요성과 직무만족 변인을 대상으로 각 변인의 2수준 모형 내 투입하였다.

조직몰입에 대한 개인 변인 및 조직 변인 간 상호작용 효과를 분석한 결과는 <표 IV-10>와 같다. 이 때 학교 설립유형($\beta = -.189$, $p < 0.01$)이 학교 평균 조직몰입 수준에 유의미한 영향을 미치는 것으로 나타났다. 반면 학교 지역, 교사 협업, 지속적 학습기회, 학교장 변혁리더십, 관계지향 문화, 조직공성성은 학교 평균 조직몰입 수준에 영향을 미치지 않는 것으로 나타났다. 또한 상호작용효과로는 조직몰입과 과업중요성의 관계에 있어 학교장 변혁적 리더십이 조절효과를 보이는 것으로 나타났으며, 조직몰입과 직무만족의 관계에 있어 학교설립유형과 지속적 학습기회가 조절효과를 보이는 것으로 나타났다.

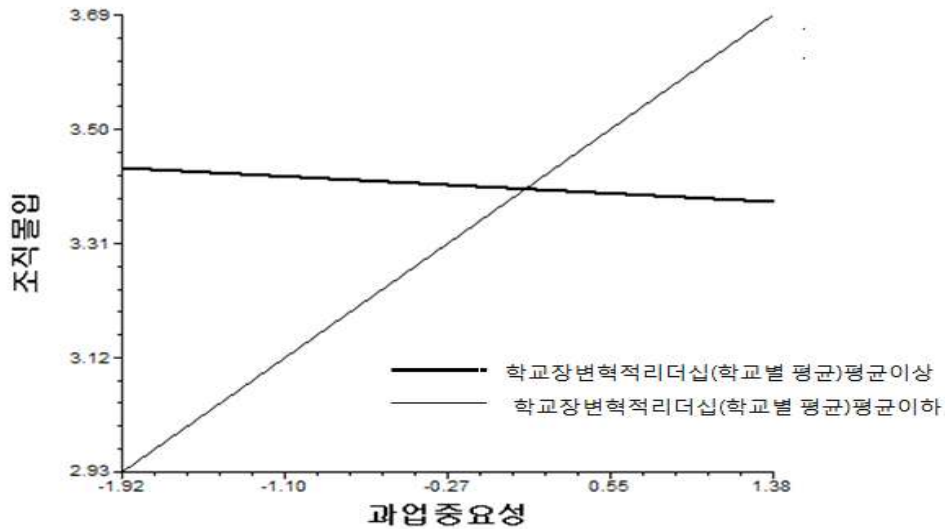
<표 IV-10> 교사 조직몰입에 대한 개인 변인 및 조직 변인 간 상호작용 효과 분석 결과

고정효과		계수	표준오차	t
절편		3.438	.059	58.323***
	학교설립유형	-.189	.051	-3.74**
	학교지역	-0.009	.05	-.183
	교사협업	-.316	.191	-1.652
	지속적 학습기회	.127	.175	.727
	학교장변혁적리더십	.121	.259	.469
	관계지향문화	.461	.16	2.88
	조직공정성	.273	.167	1.627
성별		.075	.044	1.69
결혼		.014	.046	.307
교직경력 (기준집단: 10년미만)	10~20년	.087	.068	1.285
	21년이상	.175	.061	2.86*
담당교과		-.011	.032	-.336
교직동기		-.029	.003	-.857
직무자율성		-.39	.035	1.091
과업중요성				
	학교설립유형	.003	.08	.043
	학교지역	.089	.08	1.125
	교사협업	-.386	.296	-1.303
	지속적 학습기회	.165	.263	.626
	학교장변혁적리더십	-.954	.420	-2.272*
	관계지향문화	.356	.247	1.443
	조직공정성	-.12	.252	-.476
피드백		-.016	.048	-.332
역할갈등		-.033	.031	-1.09
역할과중		-.013	.029	-.445
직무만족				
	학교설립유형	-.316	.086	-3.701**
	학교지역	.023	.082	.279
	교사협업	.395	.346	1.143
	지속적 학습기회	-.868	.302	-2.878**
	학교장변혁적리더십	.795	.426	1.865
	관계지향문화	.096	.285	.336

<표 IV-10> 계속

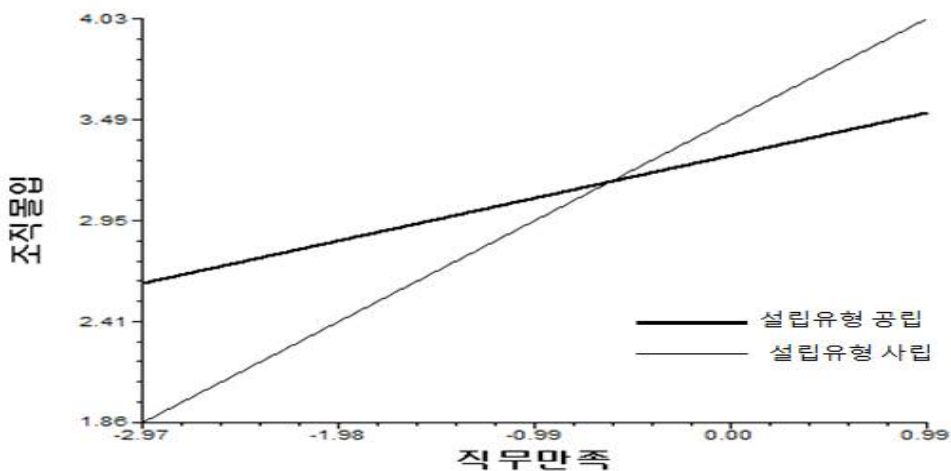
무선효과		표준편차	변량	카이제곱
집단간 변량		.135	.018	8.921**
성별		.147	.022	.798
결혼여부		.138	.019	7.726
교직경력 (기준집단:10년미만)	10~20년	.195	.038	8.873
	20년이상	.18	.033	11.253
담당교과		.041	.002	7.726
직무자율성		.126	.016	8.21
과업중요성		.198	.04	13.492**
직무수행피드백		.16	.026	13.527
역할과중		.059	.004	9.923
역할갈등		.062	.003	5.25
직무만족		.063	.004	16.171***
교직동기		.06	.004	6.06
교사효능감		.266	.071	7.66
집단내변량		.256	.065	

과업중요성이 조직몰입에 미치는 영향력에 있어 학교장 변혁적 리더십은 부적인 조절효과($\beta = -.954$, $p < 0.05$)를 보였으며 이를 시각적으로 나타내면 [그림 IV-1]과 같다. 구체적으로 학교별 평균 학교장 변혁적 리더십이 높은 경우 과업중요성이 조직몰입에 미치는 영향을 완만하게 감소시키고, 학교별 평균 학교장 변혁적 리더십인 낮은 경우 과업중요성이 조직몰입에 미치는 영향은 크게 증가하는 것으로 나타났다.



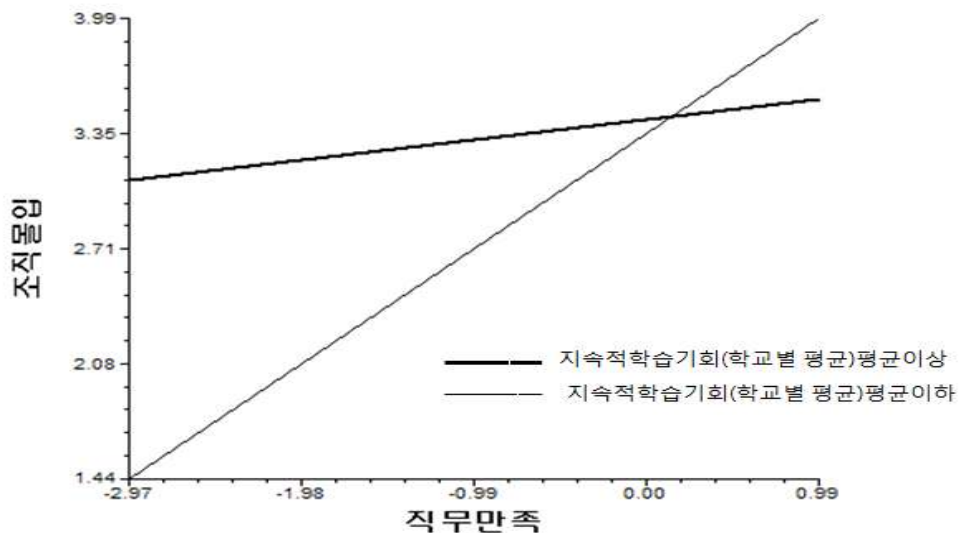
[그림 IV-1] 과업중요성과 학교장 변혁적 리더십의 상호작용 효과

직무만족이 조직몰입에 미치는 영향력에 있어, 설립유형은 부적인 조절효과($\beta = -.316$, $p < 0.01$)를 보였으며 이를 시각적으로 나타내면 [그림 IV-2]과 같다. 구체적으로 설립유형이 공립인 경우 직무만족이 조직몰입에 미치는 영향을 완만하게 감소시키고, 설립유형이 사립인 경우 직무만족이 조직몰입에 미치는 영향을 크게 증가하는 것으로 나타났다.



[그림 IV-2] 직무만족과 설립유형의 상호작용 효과

직무만족이 조직몰입에 미치는 영향력에 있어, 지속적 학습기회는 부정적인 조절효과($\beta = -.868$ $p < 0.01$)를 보였으며 이를 시각적으로 나타내면 [그림 IV-3]과 같다. 구체적으로 학교별 평균 지속적 학습기회가 높은 경우 직무만족이 조직몰입에 미치는 영향은 완만하게 증가하며, 학교별 평균 지속적 학습기회가 낮은 경우 직무 만족이 조직몰입에 미치는 영향은 크게 증가하는 것으로 나타났다.



[그림 IV-3] 직무만족과 지속적 학습기회의 상호작용 효과

무선효과의 경우 무선효과 회귀계수 무조건 모형 분석결과를 무선효과 회귀계수 조건 모형의 결과와 비교하였다. 집단 간 변량이 0.037에서 0.018로 감소하는 것으로 나타나 조직 변인은 학교 간의 조직몰입 수준의 약 51.35%($= (0.037 - 0.018) / 0.037 * 100$)의 설명력을 보이는 것을 알 수 있다. 이는 조직 변인의 설명 변수들이 조직몰입의 효과적인 설명변수이 나, 학교 조직 간 평균의 차이를 가져오는 또 다른 설명 변수가 남아 있음을 의미한다.

6. 연구결과에 대한 논의

가. 교사의 조직몰입 수준과 개인 및 조직 특성

특성화고등학교 보통교과 교사들의 소속 학교에 대한 몰입 수준은 3.38로 보통(3.00) 이상이였다. 이러한 결과는 실업계고등학교 교사를 대상으로 한 선행연구와 대체로 유사한 결과로(김형균, 1999; 마상진, 2004; 정윤경, 2006), 선행연구에서는 우리나라 교사들의 규범적 몰입 수준이 높은 이유를 전통적으로 규범적 가치와 교직관을 강조했기 때문이라고 설명하고 있다. 이와 같은 이유로 특성화고등학교 보통교과 교사의 규범적 몰입 수준이 높은 이유를 전통적으로 교사에게 강조되어온 교직관을 중시하고 있기 때문으로 해석할 수 있다. 또한 특성화고등학교 보통교과 교사는 직무순환제도에 의해 일반계고등학교와 특성화고등학교를 순환 근무한다는 점과(임언, 2015) 특성화고에 재학 중인 대다수의 학생들이 부정적인 학습태도를 보이고 있는 것으로 나타났다는 점에서(박나실, 2013) 이들이 보통 이상의 조직몰입 수준을 형성하고 있는 것은 고무적인 결과로 보여 진다.

조직몰입의 하위 요인별 분석 결과는 조직몰입 규범적 몰입(4.08)과 정의적 몰입(3.36)은 보통 수준(3.00) 이상이나, 근속적 몰입(2.73) 수준은 낮은 것으로 나타나 요인별로 다소 다른 양상을 보이는 것으로 나타났다. 이러한 결과는 특성화고등학교 보통교과 교사는 비교적 소속 학교에서 추구하는 가치나 규범에 대해 동의하고 있으며 애착심 및 동일감을 갖고 있으나, 특성화고등학교에 대한 근속 의지에 있어서는 소극적인 인식을 갖고 있어 이직행동이 나타날 가능성이 많다는 것을 시사한다.

분석 대상자의 개인 특성은 성별의 경우 남성이 45%, 여성이 55%로 여성의 비율이 더 높게 나타났다. 이는 일반고등학교 교사의 성별 비율(남성: 47%, 여성: 53%)과 유사했다. 반면, 특성화고등학교 교사의 성별

비율은 남성이 53.5%, 여성이 46.5%로, 연구 결과와는 다르게 남성이 더 높게 나타났다(교육부, 2016a). 한편, 교사는 직무에 대해 전반적으로 만족하고 있으며 대체로 교사 스스로 학생의 성취에 영향을 줄 수 있는 능력을 갖고 있다고 믿고 있는 것으로 나타났다. 또한 교사는 직무 수행 시 대체로 유사한 직무를 수행하고 직접적이고 명확한 피드백을 받고 있으나 직무를 가치 있고 중요하게 여기고 직무 전체를 처음부터 끝까지 관여해 완성하며 일정을 계획·운영하는 과정에서 재량권을 갖고 있는 정도는 보통이었다. 한편, 과도한 업무 또는 기대로 인한 피로감 수준이 높거나 낮지 않으며 역할 수행 상황에서 비교적 일관된 역할 및 태도를 요구받고 있는 것으로 나타났다. 특히 역할 수행 이전에 개인의 의무 및 역할의 모호성으로 인한 불안감은 낮은 편이었다.

분석 대상자의 조직 특성은 설립유형의 경우 공립이 45%, 사립이 55%로 사립의 비율이 더 크게 나타났다. 이는 공립의 비중이 더 크게 나타난 전체 특성화고등학교(공립: 56%, 사립: 44%) 및 일반고등학교(공립: 59.4%, 사립: 40.6%)와 상반되는 결과였다(교육부, 2016a). 또한, 학교소재지는 특별시 및 광역시에서 근무하는 교원의 수가 39%, 도에서 근무하는 수가 61%로 나타났다. 이는 전체 특성화고등학교(특별시 및 광역시: 84%, 도: 16%)와 일반고등학교(특별시 및 광역시: 78%, 도: 22%)에서의 결과와 상반되었다. 한편, 특성화고등학교에서는 교사들 간 서로 협력적인 편이나 보통 수준의 관계지향적 분위기를 형성하고 있었다. 교사들에게 제공되는 학습기회의 정도와 보상의 분배, 절차 및 상호작용 과정은 보통 수준이었다. 또한 학교장이 교사들의 신념 및 태도를 변화시켜 조직 목표를 달성하도록 하는 경향 역시 중간 정도의 수준을 보였다.

나. 조직몰입에 대한 개인 및 조직 변인의 변량

일반적으로 사회과학 분야 연구의 경우, 집단 내 상관 계수(ICC)가 5 ~ 25% 수준으로 나타나는 것이 보편적이다(이희연, 노승철, 2015). 이 연구에서의 ICC 값은 16.8%로 나타나 위 값에 비추어 볼 때 위계적 선형 모델 분석의 타당성이 확보되었다고 볼 수 있다. 또한 조직 차원의 변인들에 의해 특성화고등학교 보통교과 교사의 조직몰입의 수준을 높일 수 있는 가능성을 제시하였다는 점에 있어서도 그 의의는 충분히 의미 있는 것으로 판단된다. 한편, 이는 교사의 조직몰입에 영향을 미치는 변인으로 조직 차원의 변인도 함께 고려해야 한다는 선행연구(김윤전, 2007)와 일맥상통하는 것이라 할 수 있다. 김윤전(2007)의 연구에서 조직몰입에 대한 ICC값은 10.09%로, 이 연구에서의 값보다(16.8%) 낮은 수치를 나타냈다.

다. 조직몰입에 대한 조직 변인의 효과

조직몰입에 대한 조직 변인의 효과는 학교소재지, 교사협업, 지속적 학습기회, 조직공정성, 학교장 변혁적 리더십에서는 차이가 없었으며 학교 설립유형과 관계지향문화에서는 차이가 있는 것으로 나타났다. 이러한 연구결과는 각 변인별로 다음과 같은 논의가 가능하다.

첫째, 사립학교 교사가 공립학교 교사보다 조직몰입 수준이 높다는 연구결과는 선행연구(김윤전, 2007; 이혜란, 2011; 홍창남, 2005; Park, 2003)와 일치한다. 즉 학교설립유형이 사립일 경우 특성화고등학교 보통교과 교사의 조직몰입 수준이 높아짐을 의미한다. 한편, 임언(2015)에 따르면 공립의 경우 2 ~ 5년 마다 순환 근무제를 하기 때문에 자신이 근무하는 학교에 대한 애착 및 몰입 정도가 떨어지는 것으로 나타났다. 따라서 이러한 이유로 직무순환제도를 운영하지 않는 사립에서 조직에 대한 몰입이 더 높게 형성되어 있을 수 있다.

둘째, 학교의 관계지향문화가 교사의 특히 유아교사, 보건교사, 초등학교 교사의 조직몰입에 유의미한 영향을 미친다는 연구결과는 선행연구(김미예, 2010; 김현정, 2014; 이재은, 이연주, 2008; 최경민, 2016)와 일치한다. 즉, 관계지향문화를 강하게 형성하고 있는 학교일수록 특성화고등학교 보통교과 교사의 조직몰입 수준이 높아짐을 의미한다. 다수의 선행연구에서 조직 구성원이 그들의 조직에 대해 구성원을 중시하며 활발한 의사소통을 통한 팀워크 구축이 가능한 문화일수록 조직에 대한 몰입 수준이 높아진다고 보고하고 있다(김미예, 2010; 김현정, 2014; 이재은, 이연주, 2008; 최경민, 2016). 따라서 이러한 이유로 관계지향문화를 형성하고 있는 특성화고등학교에서 조직몰입 수준이 높게 나타날 수 있다.

셋째, 교사협업이 조직몰입에 유의미한 영향을 주지 않는다는 연구결과는 선행연구(김윤진, 2007; 전승환, 2013)와 일치하였으며 유의미한 정적 영향을 준다는 일부 선행연구(Miles, 1981; Rosenholtz, 1989)와는 일치하지 않았다. 전승환(2013)에 따르면 이는 교사들 간의 협력 자체에 대한 의미 때문일 수 있다. 일반적으로 교사들 간의 협업 활동이 교육활동 및 학생지도 등과 같은 전문적 활동이기 보다는 친목 도모 차원에 그치는 경우가 많다(전승환, 2013). 따라서 이러한 이유로 특성화고등학교 보통교과 교사의 교사협업이 조직몰입에 유의미한 효과를 미치지 않았음을 유추할 수 있다.

넷째, 조직공정성이 조직몰입에 유의미한 영향을 주지 않는다는 연구결과는 선행연구(김수진, 2012; 이라나, 2003; 2010; 이재은, 2017; 손지혜, 2017)와 일치하지 않았다. 연구결과가 선행연구와 다르게 나타난 이유는 일반적으로 교사는 교육공무원법에 따라 임용, 인사 발령 및 운용이 이루어지기 때문에(교육공무원법, 2017) 동일한 호봉에 있는 교사의 경우 그 격차가 크지 않기 때문이다. 즉, 특성화고등학교 교사는 자신이 조직에서 임금, 승진 등과 보상을 공정하게 받고 있으며 조직 내 인사제도 시스템이 공정하게 운영되고 있고 인격적이고 상호 협력적인 방식으

로 의사결정이 이루어진다는 점을 인지하고 있기 때문에 조직몰입에 영향을 주지 않았다고 유추할 수 있다.

다섯째, 지속적 학습기회가 조직몰입에 유의미한 영향을 미치지 않는다는 연구결과는 선행연구(김윤전, 2007; 노민구, 1995; 정광희, 2009; Bogler & Somech, 2004; Firestone & Pennell, 1993; Park, 2003; Rosenholtz & Simpson, 1990)와 일치하지 않았다. 우리나라에서는 주로 국가차원에서 교사의 전문성을 신장시키기 위해 교수학습지도, 교수학습연구, 진로생활지도, 학급경영, 대외협력 등과 관련된 다양한 연수과정이 운영되고 있다(교육부, 2016b). 그러나 특성화고등학교 보통교과 교사를 대상으로 이들을 위한 특화된 연수가 운영되지는 않고 있다(교육부, 2016b). 이러한 맥락에서 이들을 위한 특화된 내용과 방법의 연수가 제공되지 않기 때문에 학습기회가 조직몰입에 유의미한 효과를 미치지 않았음을 유추할 수 있다.

여섯째, 학교장 변혁적 리더십이 조직몰입에 유의미한 영향을 미치지 않는다는 연구결과는 선행연구(김현주, 2011; 민희자, 2004; 손소빈, 2001; 손지혜, 2017; 안관영, 이규만, 2002; 엄지윤, 2005; 이현주, 2017; 한재범, 2011)와 일치하지 않았다. 이는 거래적 리더십, 감성적 리더십 등 변혁적 리더십이 아닌 다른 유형의 리더십이 영향을 줄 가능성을 배제할 수는 없으나 함께 투입된 조직 변인 중 학교설립유형과 관계지향문화만이 유의미한 효과를 보이는 것으로 나타났다는 점에서 특성화고등학교 보통교과 교사는 조직에 몰입하는 데 있어 리더가 아닌 인간적 배려, 가족적 분위기와 같은 관계지향적 문화를 형성하는 것을 더 중요시한다고 해석할 수 있다. 또한, 임언(2015)에 따르면 특성화고등학교 교사가 직면한 조직 특성 상 학생지도를 포함한 직무 수행에 있어 교사 개인의 재량권에 의해 좌우되는 유동적인 부분이 많다. 이러한 점을 고려할 때 교사는 학교장의 카리스마적 리더십 보다는 교사 스스로 개인의 의지 및 재량권에 따라 조직에 몰입한다고 유추할 수 있다.

라. 조직몰입에 대한 개인 변인의 효과

조직몰입에 대한 개인 변인의 효과는 성별, 결혼여부, 담당교과명, 직무자율성, 직무수행피드백, 교직동기, 교사효능감에서는 차이가 없었으며 과업중요성, 직무만족, 특성화고 교직경력에서는 차이가 있는 것으로 나타났다. 이러한 연구결과는 조직몰입과 관련된 개인 수준 변인의 구명에 있어서 인구통계학적 변인, 직무 및 역할 특성 변인 이외에도 심리 관련 변인이 함께 고려하고 있는 선행연구(김윤전, 2007; 김형균, 1999; 노민구, 1995; 엄지윤, 2005; Reyes, 1992)의 결과와 일치한다. 특히, 과업중요성, 직무만족 등 개인 심리와 관련된 변인들의 효과가 유의미한 것으로 나타남에 따라 인구통계학적 변인들 보다는 직무 특성 변인이나 심리 관련 변인이 교사의 몰입에 더 많은 영향을 끼친다는 선행연구 결과를 지지하였다(김윤전, 2007; Meyer & Allen, 1993). 연구결과는 각 변인별로 다음과 같은 논의가 가능하다.

첫째, 과업중요성이 조직몰입에 유의미한 영향을 미친다는 연구결과는 선행연구와 일치하였다(김지연, 2003; 김형균, 1999; 최해전, 2009; Mottaz, 1988). 이들은 교사 개인이 그들의 직무가 조직 내 또는 사회에 기여하는 바가 크다고 느낄수록 조직에 몰입을 더 잘하게 된다고 보고하였다. 따라서 이러한 이유로 특성화고등학교 보통교과 교사의 경우 스스로 본인의 직무에 대한 중요성을 인식하고 업무 수행 과정에서 동료 교사들에 의한 인정을 경험할수록 조직에 대한 몰입 수준이 높아진다고 유추할 수 있다.

둘째, 직무만족이 조직몰입에 유의미한 영향을 미친다는 연구결과는 선행연구와 일치하였다(김윤재 외, 2014; 김형균, 1999; 엄지윤, 2005; 오성은, 2005). 선행연구에서는 개인이 그들의 직무에 대한 중요성을 크게 느낄수록 조직에 몰입을 더 잘하게 되며 특히 직무만족을 직무 수행을 통해 얻게 되는 만족 정도를 포괄하는 종합적인 개념으로 개인 차원뿐

아니라 조직 차원에서도 학교 및 학과 운영에 있어서 교사-학생 간의 관계, 동료교사와의 관계 등의 교사들의 직무만족을 높이기 위한 노력을 기울여야 한다고 설명하였다. 따라서 이러한 이유에서 특성화고등학교 보통교과 교사의 경우 직무에 대한 만족이 높을수록 조직 몰입 수준이 높아짐을 유추할 수 있다.

셋째, 교직경력이 조직몰입에 유의미한 영향을 미친다는 연구결과는 선행연구(김형균, 이용환, 1999; 정윤경, 2006; Riehl & Sipple, 1996)와 일치하지 않았다. 이 연구에서는 특히 21년 이상이라는 특정 집단에서의 경력 효과만이 유의미하게 나타났는데 이는 집단 구분을 달리 하면 다른 결과가 도출될 수도 있음을 의미하기 때문에 결과 해석에 있어 주의를 기울일 필요가 있다.

넷째, 직무자율성이 조직몰입에 유의미한 영향을 주지 않는다는 연구결과는 선행연구(김지연, 2003; 김형균, 1999; Mottaz, 1988)와 일치하지 않았다. 나승일 외(2003)에 따르면 교사들은 직무를 계획하고 방식을 결정하고 진행하는 과정에서 동료 교사와 함께 논의하는 협동 및 협력의 과정이 필수적이다. 따라서 이러한 이유로 직무자율성이 조직몰입에 유의미한 영향을 주지 않았다고 유추할 수 있다.

다섯째, 직무수행피드백이 조직몰입에 유의미한 영향을 주지 않는다는 연구결과는 선행연구(김형균, 1999; 최해전, 2009)와 일치하지 않았다. 전승환(2013)에 따르면 일반적으로 교사들 간의 피드백 과정은 직무 자체 및 직무의 성과에 대한 정보가 아닌 친목도모 위주로 이루어지고 있다(전승환, 2013). 따라서 이러한 이유로 직무수행피드백이 조직몰입에 유의미한 효과를 미치지 않았다고 유추할 수 있다.

여섯째, 교사효능감이 조직몰입에 유의미한 영향을 주지 않는다는 연구결과는 선행연구(김동현, 2017; 김윤전, 2007; 김지연, 2003; 박진하, 2016; 이고은, 2013; Bogler & Somech, 2004; Reyes, 1992; Rosenholtz & Simpson, 1990)와 일치하지 않았다. 임언(2015)에 따르면 현재 이들은

보통교과와 직업기초능력의 관계에 대한 명료한 가이드라인이 없어 직업기초능력이 무엇을 의미하며, 특성화고등학교에서의 보통교과 및 전문교과와 어떤 관련성이 있는지가 명확히 규정되지 않아 교수활동을 수행함에 있어 혼란을 겪고 있다고 하였다. 따라서 특성화고등학교 보통교과 교사의 교사효능감이 조직몰입에 유의미한 효과를 주지 않은 이유는 이에 기인한 것일 수 있다.

일곱째, 능동적 교직동기가 조직몰입에 유의미한 영향을 미치지 않는다는 연구결과는 선행연구(강양희, 2006; 박신애, 2010; 최주연, 2005; Reyes, 1992)와 일치하지 않았다. 이는 이 연구에서 살펴본 능동적 동기 외에 물질적 동기, 수동적 동기 등 다른 유형의 교직 선택 동기가 조직몰입에 영향을 줄 가능성을 배제할 수 없음을 의미한다.

마. 조직몰입에 대한 개인 및 조직 변인의 상호작용 효과

조직몰입에 대한 개인 및 조직 변인의 상호작용 효과분석 결과 조직몰입과 과업중요성의 관계에 있어 학교장 변혁적 리더십이 조절효과를 보이는 것으로 나타났으며, 조직몰입과 직무만족의 관계에 있어 학교설립 유형과 지속적 학습기회가 조절효과를 보이는 것으로 나타났다.

구체적으로 과업중요성이 조직몰입에 미치는 영향력에 있어 학교장 변혁적리더십은 부적인 조절효과를 보이는 것으로 나타났다($\beta = -.954$, $p < 0.05$). 다시 말해, 학교별 평균 학교장 변혁적 리더십이 높은 경우 과업중요성이 조직몰입에 미치는 영향을 완만하게 감소시키고, 학교별 평균 학교장 변혁적 리더십인 낮은 경우 과업중요성이 조직몰입에 미치는 영향은 크게 증가하는 것으로 나타났다.

직무만족이 조직몰입에 미치는 영향력에 있어, 지속적 학습기회는 부적인 조절효과를 보이는 것으로 나타났다($\beta = -.868$ $p < 0.01$). 구체적으로

학교별 평균 지속적 학습기회가 높은 경우 직무만족이 조직몰입에 미치는 영향은 완만하게 증가하며, 학교별 평균 지속적 학습기회가 낮은 경우 직무 만족이 조직몰입에 미치는 영향은 크게 증가하는 것으로 나타났다. 이는 지속적 학습기회와 조직몰입이 정적 상관관계가 있다는 선행연구를 지지하나 교사들에게 다양한 학습기회를 제공함으로써 상급 기관으로의 승진 기회 확대 등과 같이 현재 재직 중인 학교에 대해 오랫동안 봉직하고 싶어 하는 정도를 낮추기 때문으로 해석할 수 있다.

V. 요약, 결론 및 제언

1. 요약

이 연구의 목적은 특성화고등학교 보통교과 교사의 조직몰입과 개인 및 조직 변인의 위계적 관계를 구명하는 데 있었다. 이에 따른 구체적인 연구 목표는 다섯 가지로 설정하였다. 첫째, 교사의 조직몰입 수준과 개인 및 조직 특성을 구명한다. 둘째, 교사의 조직몰입에 관한 개인 및 조직 변인의 변량을 구명한다. 셋째, 조직 변인이 교사의 조직몰입에 미치는 효과를 구명한다. 넷째, 개인 변인이 교사의 조직몰입에 미치는 효과를 구명한다. 다섯째, 교사의 조직몰입에 대한 개인 및 조직 변인의 상호작용 효과를 구명한다.

이 연구의 모집단은 특성화고등학교에서 보통교과를 가르치고 있는 모든 교사이다. 2016년을 기준으로 497개의 특성화고등학교에 9,787명의 보통교과 교사가 재직 중이었다. 표본은 학교소재지에 따라 31개 고등학교와 이에 소속된 465명의 보통교과 교사를 층화 무선 표집하였다.

조사도구는 조직몰입, 직무특성(직무다양성, 직무자율성, 과업중요성, 과업정체성, 직무수행피드백), 역할특성(역할과중, 역할보호성, 역할갈등), 교사효능감, 교직동기, 직무만족, 교사협업, 지속적 학습기회, 관계지향문화, 조직공정성 및 학교장 변혁적 리더십 변인을 측정하는 측정도구들과 성별, 교직경력, 담당교과명에 대한 조사문항으로 구성된 설문지를 이용하였다. 각 측정도구는 예비조사와 본조사를 통하여 도구의 타당도와 신뢰도를 확보하였다. 이 중 예비조사 및 본 조사에서 신뢰도가 낮게 나온 (<0.6) 직무다양성과 과업정체성, 역할보호성 변인은 위계적 선형모형분석에서 제외하였다.

자료 수집은 2017년 4월 17일부터 5월 26일까지 설문지를 이용한 우

편조사와 이메일을 활용하여 이루어졌다. 설문지는 31개 고등학교에 465부 중 404부가 회수되었으며(회수율 86.9%), 회수된 설문지 중 불성실 응답, 중복 응답, 미응답, 이상치 응답과 집단별 5명 이상의 자료가 수집되지 않은 1개교를 제외하였다. 이에 따라 총 30개 고등학교 및 361 부수가 최종 분석에 활용되었다. 자료 분석은 SPSS 21.0 for Windows 프로그램을 이용하여 기술통계와 상관분석을, HLM 6.00 for Windows 프로그램을 이용하여 2수준 위계적선형모형의 다층분석을 실시하였다.

이 연구의 결과는 다음과 같다. 첫째, 특성화고등학교 보통교과 교사의 조직몰입 수준은 평균적으로 보통 수준이었고(3.38), 구성요인 중 규범적 몰입 수준은 높으나(4.08) 근속적 몰입은 낮은 수준이었다(2.73). 둘째, 교사의 직무만족(3.97)과 효능감(3.80)은 비교적 높은 편이었다. 또한 교사의 직무 수행에 대한 피드백은 잘 이루어지는 편이고(3.80) 과업의 중요성(3.59)과 직무정체성(3.53), 직무자율성(3.24)은 평균적으로 보통 수준이었으나 직무다양성은 2.79로 교사가 수행하고 있는 직무가 유사한 것으로 나타났다. 한편, 교사의 역할부담(2.75)과 역할갈등(2.56), 역할모호성(2.28)은 모두 적은 편이었다. 셋째, 특성화고등학교는 서로 협력적인 편이나(3.60) 관계지향적 분위기(3.35)와 교사에게 제공되는 학습기회(3.34)는 보통 수준이었다. 또한 조직의 공정성과(3.14) 학교장의 변혁적 리더십(3.08)도 보통 수준이었다. 넷째, 특성화고등학교 교사의 조직몰입 변량은 학교 간 차이로 설명되는 비율이 16.8%, 교사 개인 간 차이로 설명되는 비율이 83.2%이었다. 개인 변인에 의해 설명되는 비율이 조직 변인에 의해 설명되는 비율보다 약 4배 높은 것으로 나타났다. 다섯째, 특성화고등학교의 설립유형($\beta = -.226$)과 관계지향문화($\beta = .512$)는 교사의 조직몰입 수준에 유의미한 효과를 미치나 반면 학교소재지, 교사협업, 지속적인 학습기회, 조직공정성 및 학교장 변혁적 리더십은 유의미한 효과를 보이지 않았다. 여섯째, 교사의 특성화고 재직 경력($\beta = .183$), 과업중요성($\beta = .13$), 직무만족($\beta = .366$)은 조직몰입 수준에 유의미한 효과를 갖는 반

면 성별, 결혼여부, 담당교과명, 직무자율성, 과업중요성, 직무수행피드백, 역할과중, 역할갈등, 직무만족, 교직동기, 교사효능감은 유의미한 효과를 보이지 않았다. 일곱째, 교사의 과업중요성은 학교장 변혁적 리더십($\beta = -.954$)과의 상호작용을 통해 조직몰입에 영향을 미치는 것으로 나타났고 교사의 직무만족은 학교의 설립유형($\beta = -.316$)과 지속적 학습기회($\beta = -.868$)와의 상호작용을 통해 조직몰입에 영향을 미치는 것으로 나타났다.

2. 결론

첫째, 특성화고등학교 보통교과 교사의 조직몰입은 비교적 높은 수준으로 형성되어 있다. 교사들은 학교에서 추구하는 가치나 규범에 대해 전반적으로 동의하며, 근무하고 있는 학교에 동일감을 갖고 있으나, 학교에 근속하고자 하는 의사는 낮은 편이다.

둘째, 교사는 그들의 직무에 대해 전반적으로 만족하고 있으며 교사 자신이 학생의 성취에 영향을 줄 수 있는 능력을 갖고 있다고 믿고 있다. 교사는 직무 수행 시 대체로 유사한 직무를 수행하고 있으며, 직접적이고 명확한 피드백을 받는다. 또한 직무를 가치 있고 중요하게 여기고 직무 전체를 처음부터 끝까지 관여해 완성하며 일정을 계획·운영하는 과정에서 재량권을 갖고 있는 정도는 보통인 편이다. 한편, 과도한 업무 또는 기대로 인한 피로감 수준이 높거나 낮지 않으며 역할 수행 상황에서 비교적 일관된 역할 및 태도를 요구받고 있다. 특히 역할 수행 이전에 개인의 의무 및 역할의 모호성으로 인한 불안감은 낮은 편이다.

셋째, 특성화고등학교에서는 교사들 간 서로 협력적인 편이나 보통 수준의 관계지향적 분위기를 형성하고 있다. 교사들에게 제공되는 학습기회의 정도와 보상의 분배 및 절차와 상호작용 과정은 보통 수준이며 학교장이 교사들의 신념 및 태도를 변화시켜 조직의 목표를 달성하도록 하

는 경향 또한 보통 수준을 보인다.

넷째, 특성화고등학교 보통교과 교사의 조직몰입 수준과 관련된 변인들은 조직 변인과 개인 변인으로 구분할 수 있다. 상대적으로 조직 변인보다 개인 변인에 의해 더 많은 영향을 받지만 특성화고등학교 보통교과 교사의 조직몰입 수준은 개인 변인 뿐 아니라 조직 변인에 의해서도 영향을 받는다. 따라서 교사의 조직몰입과 관련된 변인들과의 관계를 정밀하게 구명하기 위해서는 관련 변인들을 개인과 조직 차원으로 구분하여 위계적으로 분석하는 것이 요구된다.

다섯째, 학교의 설립유형과 관계지향문화는 교사의 조직몰입 수준에 유의미한 영향을 미친다. 이는 사립이면서 학교 문화가 관계지향적 일수록 학교별 평균 조직몰입 수준이 높아지는 것을 의미한다. 반면, 학교소재지, 교사협업, 지속적 학습기회, 조직공정성 및 학교장 변혁적 리더십은 유의미한 영향을 미치지 않는다.

여섯째, 특성화고등학교 교사의 재직 경력($\beta=.183$), 과업중요성($\beta=.13$), 직무만족($\beta=.366$)은 조직몰입 수준에 유의미한 영향을 미친다. 이는 특성화고 재직 경력이 길고(21년 이상), 과업을 중요하게 인식하며 직무에 대해 만족할수록 교사의 조직몰입 수준이 높아지는 것을 의미한다. 반면, 성별, 결혼여부, 담당교과명, 직무자율성, 과업중요성, 직무수행피드백, 역할과중, 역할갈등, 직무만족, 교직동기, 교사효능감은 유의미한 효과를 보이지 않는다.

일곱째, 교사의 과업중요성과 직무만족은 일부 조직 변인과의 상호작용을 통해 교사의 조직몰입에 영향을 미친다. 학교장 변혁적 리더십과 조직몰입 간의 관계에 있어 과업중요성은 부적인 조절효과를 갖는다. 즉, 학교장 변혁적 리더십이 높을수록 과업중요성이 조직몰입에 미치는 영향력이 작아지는 것을 의미한다. 또한 학교의 설립유형과 조직몰입 간의 관계에 있어 지속적 학습기회와 직무만족은 부적인 조절효과를 갖는다. 즉, 사립학교이고 지속적 학습기회가 많을수록 직무만족이 조직몰입에 미치는 영향력이 작아진다.

3. 제언

가. 연구결과 활용을 위한 제언

첫째, 교사의 조직몰입 수준과 관련된 변인들의 관계를 구명하기 위해서는 다차원적으로 구분하여 위계적으로 분석하는 것이 필요하다. 특성화고등학교 보통교과 교사의 조직몰입 수준은 개인 및 조직에 따라 차이를 보이며, 교사 개인 특성과 학교 조직 특성 모두에 영향을 받는 것으로 나타났다. 따라서 교사의 조직몰입에 영향을 미치는 관련 변인을 구명함에 있어 교사 차원의 특성 뿐 아니라 교사가 속한 학교 조직의 특성이 함께 고려되어야 한다.

둘째, 특성화고등학교 보통교과 교사들의 조직몰입 수준을 높이기 위해 교사에게 과업의 중요성을 인지시키고 직무에 대한 만족도를 향상시키는 노력이 필요하다. 연구 결과 과업중요성, 직무만족이 조직몰입에 유의미한 효과를 미치는 것으로 나타났으므로 교사에게 자신의 직무가 가치 있고 중요하며 학교 내 또는 사회에 기여하는 바가 크다는 점을 인지시키고, 직무에 대한 긍정적인 태도를 갖도록 하는 연수 프로그램을 제공할 필요가 있다.

셋째, 특성화고등학교에서는 구성원 간에 서로 인간적으로 배려하고, 협력적이며, 나아가 관계지향적인 문화가 조성되는 것이 필요하다. 연구에서 투입한 조직 변인 중 구성원들 간 관계지향적 분위기를 강하게 형성할수록 조직에 대한 애착 및 동일감이 향상되는 것으로 나타났다. 따라서 교사의 조직몰입 수준을 향상시키기 위해서는 인간적인 분위기를 형성하고 협력 및 팀워크를 강조하는 관계지향적 문화를 형성할 필요가 있다.

넷째, 교사의 과업중요성 인식 수준에 따라 학교장의 변혁적 리더십 전략이 달라질 필요가 있다. 교사들의 조직몰입 수준을 향상시키기 위해

서 과업중요성을 낮게 인식하고 있는 집단에서는 학교장의 역할 및 참여를 독려하고 교사 스스로 자신의 직무에 대한 중요성을 높게 인식하고 있는 집단에서는 학교장의 개입을 자제하는 등 학교장의 변혁적 리더십 전략을 고려할 필요가 있다.

나. 후속 연구를 위한 제언

첫째, 조직몰입 하위요인 중 상대적으로 낮게 나온 근속적 몰입 수준을 높이기 위한 후속 연구가 수행될 필요가 있다. 이 연구에서 조직몰입의 하위 요인별 수준은 규범적 몰입, 정의적 몰입에 비해 근속적 몰입이 낮은 것으로 나타났다. 이는 특성화고등학교 교사의 조직몰입 수준을 구명한 다른 연구들과 유사한 경향을 보였고(김윤전, 2007; 김형균, 1998; 마상진, 2004; 정운경, 2006) 특히, 문항별 빈도를 분석해 본 결과, 근속적 몰입에 부정적으로 응답한 비율이 46%로 매우 높게 나타났다. 따라서 후속 연구에서는 특성화고등학교 보통교과 교사의 근속적 몰입에 영향을 주는 요인을 구명하고 이를 높이기 위한 대책을 마련할 필요가 있다.

둘째, 이 연구에서 신뢰도가 낮아 분석에서 제외한 변인인 직무다양성, 과업정체성, 역할모호성에 대한 측정 도구를 보완함으로써 관련 효과를 구명하는 연구가 수행될 필요가 있다. 신뢰도가 낮게 나온 변인의 측정 도구를 특성화고등학교 보통교과의 맥락에 맞게 수정 및 보완하거나 새롭게 개발함으로써 특성화고등학교 보통교과 교사의 조직몰입 수준과 관련 변인들의 관계를 구명할 필요가 있다.

셋째, 특성화고등학교 보통교과 교사의 조직몰입과 관련된 조직 변인으로 학교장의 변혁적 리더십이 아닌 다른 형태의 리더십이 갖는 영향력을 구명하는 연구가 수행될 필요가 있다. 이 연구에서는 선행연구에서 영향력이 있다고 보고된 변혁적 리더십을 설정하여 조직몰입에 대한 리더십의 영향력을 구명하고자 하였으나 유의미한 영향력이 없는 것으로

나타났다. 반면 인간적 배려를 실행하고 협력을 강조하는 관계지향적 문화의 효과는 유의미하게 나타났다. 이를 고려할 때 서번트, 민주주의형 리더십과 같이 소통, 존중, 배려를 중시하는 리더십이 조직몰입에 영향을 미칠 가능성을 고려해볼 수 있다.

넷째, 특성화고등학교 보통교과 교사의 조직몰입에 영향을 줄 수 있는 조직 변인에 대한 추가적인 탐색이 필요하다. 조직몰입 전체 변량 중 이 연구에서 선정한 조직 변인의 설명량은 약 17%로 나타났다. 이는 이들 변인 외에 조직몰입에 영향을 주는 잠재적 조직 변인이 있음을 의미한다. 따라서 학교규모, 학교평균SES, 사회적지지 등과 같은 조직 변인을 추가적으로 탐색하고 이들의 위계적 관계를 구명하는 연구가 후속될 필요가 있다.

다섯째, 표집 시 층화기준으로 학교소재지뿐 아니라 학교설립유형을 고려할 필요가 있다. 분석대상자의 대표성을 확보하기 위해 연구 설계 단계에서부터 유의미한 영향을 줄 것이라고 판단되는 변인을 대상으로 모집단의 비율을 고려한 표집 계획이 이루어질 필요가 있다. 따라서 후속연구에서는 학교소재지뿐 아니라 특성화고등학교 보통교과 교사의 조직몰입에 유의미한 영향을 줄 것이라고 판단되는 학교설립유형을 함께 고려할 필요가 있다.

여섯째, 연구 결과를 토대로 특성화고등학교 보통교과 교사의 조직몰입이 학교 및 학생들의 성과에 미치는 영향을 구명하는 후속연구가 수행될 필요가 있다. 교사의 조직몰입 수준을 높이는 것은 궁극적으로 학교 및 학생의 성과를 제고하는 데 그 목적이 있기 때문에 향후에는 성과 및 효과성을 조직몰입에 관한 결과 변인으로 선정하여 특성화고등학교 보통교과 교사 조직몰입의 중요성을 입증하는 연구가 추진될 필요가 있다.

일곱째, 특성화고등학교 보통교과 교사의 조직몰입의 장기적인 변화를 종단 연구를 통해 구명할 필요가 있다. 조직몰입은 교사의 인식 및 교직경력에 따라 형성되는 특성이 있다. 이 연구에서는 특정 시점에 다

양한 교직경력을 지닌 교사를 대상으로 조직몰입 수준을 측정하여, 이에 영향을 미치는 다양한 요인을 구명하는데 제한이 있었다. 따라서 패널 데이터 등을 활용한 종단 연구 및 잠재성장모형 등을 활용하여 특성화고등학교 보통교과 교사의 조직몰입에 대한 장기적인 연구가 수행될 필요가 있다.

참 고 문 헌

- 가신현. (1996). 학교조직 관련 변인들이 교사의 조직현신도에 미치는 영향. 한남대학교 대학원 석사학위논문.
- 강경석, 정남숙. (2007). 학교장의 서번트 리더십, 교사효능감 및 학교조직몰입 간의 관계. **한국교원교육연구**, 24(3), 1-24.
- 강상진. (2016). **다층모형**. 서울: 학지사.
- 강승권. (1990). 조직몰입의 선행변수와 결과변수에 관한 연구. **한일경상논집**, 6, 65-101.
- 강양희. (2006). **중등 여교사의 교직 선택 동기과 조직몰입과의 관계**. 고려대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 강영혜, 박소영. (2008). **특성화고등학교의 실태와 개선방안 연구**. 서울: 한국교육개발원.
- 강혜련. (2002). 기업의 가족친화적 복지정책과 여성인력의 생산성. **생산성논집 (구 생산성연구)**, 16(1), 1-22.
- 곽혜정. (2009). **교사가 지각한 조직의사소통의 활성화 정도와 학교조직몰입의 관계 연구**. 서울교육대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 관계부처 합동. (2010). **고등학교 직업교육 선진화방안**.
- 관계부처합동. (2013). **박근혜정부 국정과제**.
- 교육부. (1996). **학교 중도탈락자 예방 종합대책**.
- 교육부. (2013). **교원양성기관 현황**.
- 교육부. (2015). **2015 개정 고등학교 교육과정(교육부 고시 제2015-74호 [별책 4])**.
- 교육부. (2016a). **2016 교육통계연보(특성화고-직업교육 특성화 고등학교**

교 계열별 현황)

- 교육부. (2016b). 2017년도 교원 연수 중점 추진 방향.
- 교육부. (2016c). NCS 기반 교육과정 운영 역량 제고를 위한 중등 전문
교과 교원 양성·임용·연수 체제 개편(안).
- 교육부. (2017). 특성화고 마이스터고 포털 하이파이브 홈페이지.
Retrieved from <http://www.hifive.go.kr>
- 구자원. (2015). 학교장의 서번트 리더십과 조직 내 의사소통이 초등교
사의 조직몰입에 미치는 영향. 한양대학교 대학원.
- 국가법령정보센터. (2017). 교육공무원법 제2조제8항, 제9항, 제 11조 2항,
제 13조.
- 국가법령정보센터. (2017). 교육기본법 제 14조.
- 국가법령정보센터. (2017). 초·중등교육법 제19조, 제21조.
- 국가법령정보센터. (2017). 초중등교육법 시행령 제91조.
- 국승오. (2009). 학교장의 변혁적 리더십과 서번트 리더십이 교사의 효
능감과 조직몰입에 미치는 영향. 박사학위논문. 공주대학교 대학원.
- 권인택. (1995). 교육조직에서 변화지향적 지도성 측정도구의 타당화 연
구. **교육행정학연구**, 13(4), 1-24.
- 김광지, 김병호, 김영훈. (2010). 외식종사원의 조직시민행동이 고객지향
성과 직무만족에 미치는 영향. **관광연구**, 25(5), 41-59.
- 김대원, 박철민. (2000). 교육체제 구성원들의 조직몰입 영향요인. **한국행
정논집**, 12(2), 227-245.
- 김동현. (2017). 보육교사의 교사효능감이 조직몰입에 미치는 영향. 중
앙대학교 사회개발대학원 석사학위논문.
- 김미예. (2010). 보육교사의 조직문화 인식이 조직몰입에 미치는 영향
연구: 서울시 국공립 보육시설을 중심으로. 한양대학교 행정자치대
학원 석사학위논문.

- 김성열, 김훈호. (2015). 고등학교 체제의 다양화: 양상과 성과, 그리고 과제. **교육연구와 실천**, 81, 27-56.
- 김수빈, 윤관호, 김동관. (2013). 한국 특성화 고등학교의 실태와 발전 과정. **경영교육저널**, 24(1-2), 13-24.
- 김수연. (2016). **어린이집교사의 교수창의성이 조직몰입에 미치는 영향**. 중앙대학교 사회개발대학원 석사학위논문.
- 김수진. (2012). **초등학교 교사가 지각하는 조직공정성과 조직몰입간의 관계 연구**. 서울교육대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 김용학. (2010). **서번트 리더십과 조직몰입과의 관계에서 임파워먼트와 상사신뢰의 매개효과**. 영남대학교 대학원 박사학위논문.
- 김윤재, 남궁선, 강영숙. (2014). 보육교사 직무만족이 조직몰입에 미치는 영향요인 분석. **벤처창업연구**, 9(4), 135-144.
- 김윤전. (2007). **교사몰입에 대한 개인 및 학교 효과 분석: 다층분석 기법의 적용**. 고려대학교 대학원 석사학위논문.
- 김인곤. (2015). **특성화고등학교 취업지도 담당교사의 취업지도능력과 학교환경변인, 교사효능감 및 직무몰입의 관계**. 서울대학교 박사학위논문.
- 김재춘, 김정자, 박순경, 한혜정, 허경철, 홍후조. (2009). **보통교과와 전문교과의 수준별, 영역별 정비 방안 연구**, 교육과학기술부.
- 김정란. (2015). **어린이집의 창의적 역량이 어린이집 교사의 조직몰입 및 교수 창의성에 미치는 영향**. 중앙대학교 사회개발대학원 석사학위논문.
- 김정주. (1999). **청소년지도자의 조직몰입과 관련변인**. 서울대학교 대학원 박사학위논문.
- 김종철, 이윤식. (2013). **초등교사가 지각하는 학교장의 수업지도성, 교사**

- 의 수업전문성, 학교조직몰입, 학교조직효과성 간의 관계. **한국교원 교육연구**, 30(4), 331-354.
- 김지연. (2003). **보건교사의 직무만족 및 조직몰입에 관한 연구**. 연세대학교 관리과학대학원 석사학위논문.
- 김철환. (2010). **교사의 변혁적 지도성과 조직몰입의 관계 연구**. 중부대학교 일반대학원 박사학위논문.
- 김혁동. (2010). 학교조직의 공정성과 구성원간의 신뢰가 조직몰입에 미치는 영향. **한국교육논단**, 9(2), 155-178.
- 김현정. (2014). **몬테소리유아교육기관 교사의 교사효능감과 조직문화가 정서적몰입에 미치는 영향**. 대구가톨릭대학교 대학원 석사학위논문.
- 김현주. (2011). **어린이집 교사가 지각한 원장의 변혁적 지도성과 직무만족 및 조직몰입 간의 관계**. 연세대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 김현진, 김빛내, 황희숙. (2015). 포스터 발표: 유치원의 조직문화와 원장의 변혁적 리더십, 교사의 창의적 인성이 교수몰입에 미치는 영향. **한국유아교육학회 정기학술발표논문집, 2015**, 535-535.
- 김형균, 이용환. (1999). 교사의 조직몰입과 관련변인. **직업교육연구**, 18(2), 133-147.
- 김형균. (1999). **농업계 고등학교 교사의 조직몰입과 관련변인**. 서울대학교 대학원 박사학위논문.
- 나승일, 이명훈, 한홍진, 마상진, 김진실. (2003). **산업교육실습 이해와 실제**. 교육과학사.
- 나승일, 정철영, 김진모, 안강현, 한홍진, 김기용, 민상기, 장현진. (2008). 광주광역시 전문계 고등학교 특성화 및 종합발전방안. **농업교육과 인전자원개발**, 40(1). 83-117.

- 노민구. (1995). 사립 중등학교 교사의 조직현신평가 실태변인 탐색. **교육행정학연구**, 13(4), 225-247.
- 노종희. (2001). 교원 직무만족의 개념화 및 측정에 관한 연구. **교육행정학연구**, 19, 163-182.
- 류영수. (2012). **공업계 특성화고등학교에서의 학교조직문화와 교사의 학교조직몰입 간의 관계 연구**. 인하대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 마상진. (2004). **실업계 고등학교 교사의 직업교육 가치성향과 조직몰입의 관계**. 서울대학교 박사학위논문.
- 마상진. (2008). 농업인의 학습 조직 참여 실태 분석. **농업교육과 인적자원개발**, 40(2), 33-51.
- 문용주. (2004). **학교장의 변화지향적 지도성과 조직문화 및 조직효과성과의 관계**. 원광대학교 대학원 박사학위 논문.
- 문지혜. (2015). **유아교육기관의 조직커뮤니케이션과 조직갈등, 조직몰입에 관한 연구**. 위덕대학교 대학원 석사학위논문.
- 민상기, 나승일. (2010). 마이스터고 교사의 변화몰입과 학교장 변혁적 리더십, 커뮤니케이션 및 자기효능감의 구조적 관계. **농업교육과 인적자원개발**, 42(1), 1-23.
- 민희자. (2004). **교사의 관료 및 전문지향성에 따라 학교장의 변혁적 리더십이 학교조직몰입에 미치는 영향**. 한양대학교 대학원 석사학위논문.
- 박균열. (2014). **교원 전문성 신장을 위한 교원연수제도의 현주소와 개선방향**.
- 박나실. (2013). **직업특성화고 교육과정 운영에서 드러난 보통교과의 위상과 역할**. 서울대학교 교육학석사학위논문.

- 박신애. (2010). **보육교사의 조직몰입과 직무만족도 및교직에 관한 내재적 동기와의 관계**. 동양대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 박영도. (2017). **특성화고등학교 교사의 직업기초능력지도와 교사효능감, 학교풍토 및 학교장 변혁적 리더십의 인과적 관계**. 서울대학교 교육학석사학위논문.
- 박영석. (2010). **학교조직문화와 직무만족 및 조직몰입에 대한 다차원적인식과 관계에 관한 연구**. 강원대학교대학원 박사학위논문
- 박영호. (2012). **보육교사의 커뮤니케이션 만족이 조직몰입과 혁신적 업무행동에 미치는 영향**. 안양대학교 일반대학원 박사학위논문.
- 박인심. (2006). 교원 헌신에 대한 권한강화의 효과 연구. **교육행정학연구**, 24(1), 25-50.
- 박진하. (2016). **초등학교 6학년 담임교사가 지각한 업무 부담이 교사 효능감과 직무만족을 매개로 조직몰입에 미치는 영향**. 연세대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 박청원. (2008). 학교장의 도덕적 지도성이 교사의 학교장 신뢰 및 교직원 헌신에 미치는 영향. **교육문화연구**, 14, 93-123.
- 방하남, 김상욱. (2009). 직무만족도와 조직몰입도의 결정요인과 구조분석. **한국사회학**, 43(1), 56-88.
- 배혜영. (2010). **학교의 관료화, 교사의 전문지향성이 교사의 학교조직몰입에 미치는 영향**. 고려대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 서균석, 박동진. (1997). 교사의 직무스트레스, 조직몰입과 사회적 지원. **경영연구**, 12(4), 117-132.
- 석영미. (2016). **전문대학 교수의 조직변화 수용성과 개인 및 조직 변인의 위계적 관계**. 서울대학교 박사학위논문.
- 설화란. (2010). **교육과정 변천에 따른 현행 교육과정의 개선방안에 관**

- 한 연구. 경기대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 손경애. (2005). 교사의 조직몰입 결정변수에 대한 연구. **한국교육**, 32(4), 115-141.
- 손소빈. (2001). 교장의 변혁적리더십과 거래적리더십이 교사의 조직몰입에 미치는 영향. 한양대학교 박사학위논문.
- 손지혜. (2017). 학교장의 변혁적 리더십이 담임배정의 공정성을 매개로 교사의 조직몰입에 미치는 영향. 연세대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 송달용. (2007). 특성화고등학교 평가준거 개발. 서울대학교 박사학위논문.
- 송선주. (2016). 성격강점, 사회적지지 및 공감의 행복에 미치는 영향. 고려대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 신은정. (2010). 초등학교 교사의 조직공정성 인식과 학교조직 효과성과의 관계 연구. 건국대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 송지준. (2011). 논문 작성에 필요한 SPSS/AMOS 통계분석방법. 21세기사.
- 안관영, 김준기, 이한주. (2002). 교사들의 임파워먼트와 조직몰입, 직업몰입의 관계 및 재직기간의 조절효과에 관한 연구. **경영교육논총**, 27, 135-156.
- 안관영, 이규만. (2002). 학교장의 리더십이 교사들의 조직몰입과 직업몰입에 미치는 효과. **직업교육연구**, 21(2), 1-18.
- 엄지윤. (2005). 특수학교 교사의 조직몰입에 미치는 영향요인: 전라북도 특수학교를 중심으로. 고려대학교 석사학위논문.
- 예남희. (2014). 영유아교육기관 교사의 조직몰입에 영향을 미치는 원장의 서번트리더십과 교사의 조직 냉소주의, 임파워먼트 간의 구

- 조직 관계. 대구가톨릭 대학교 박사학위 논문.
- 오성은. (2005). **고등학교 교사의 직무스트레스, 직무만족, 조직몰입의 관계**. 서울대학교 석사학위논문.
- 오영재, 정지선. (2006). 실업계 고등학교의 교사문화에 관한 질적연구, **교육행정학연구**, 24(1), 69-96.
- 오인수, 김광현, 황종오, 유태용, 박영아, 박량희. (2007). 직무만족, 조직몰입, 성과, 이직의도 간의 관련성-문헌고찰 및 메타분석. **인사조직연구**, 15, 43-86.
- 옥준필, 김선태, 김기홍. (2012). **특성화고 교육 혁신 방안 연구**. 한국직업능력개발원.
- 유길한. (2005). 지도성 · 정의 (justice) · 신뢰 (trust) 에 관한 구조 분석. **교육행정학연구**, 23, 1-27.
- 유은경. (2012). **보육교사의 직무만족도와 사회적지지가 심리적 소진에 미치는 영향**. 가천대학교 대학원 석사학위논문.
- 유지원. (2005). **공무원의 조직공정성 지각이 조직유효성과 행정서비스 품질에 미치는 영향 연구**. 원광대학교대학원 박사학위논문.
- 유현영. (2014). **중학교 교사의 교권 인식과 조직몰입의 관계에서 소진의 매개효과**. 아주대학교 대학원 석사학위논문.
- 유화. (2017). **어린이집교사에 대한 사회적지지가 조직몰입 및 교수효능감에 미치는 영향**. 중앙대학교 사회개발대학원 석사학위논문.
- 이고은. (2013). **교사들의 자기주도학습능력이 조직몰입에 미치는 영향과 교사효능감의 매개효과**. 중앙대학교 석사학위논문.
- 이기형. (2007). 상업정보계 고등학교장의 변혁적 리더십이 교사의 학교조직몰입에 미치는 영향에 관한 연구. **경영교육저널**, 1-24.
- 이라나. (2003). **조직공정성과 조직몰입의 관계에 관한 연구**. 이화여자

대학교대학원 석사학위 논문.

이라나. (2010). 특수교사의 교원성과급제도에 관한 공정성 인식이 조직몰입에 미치는 영향에 관한 연구. 공주대학교 교육대학원 석사학위논문.

이목화. (2003). 자기효능감이 조직몰입에 미치는 영향. 고려대학교 대학원 석사학위논문.

이쌍철, 엄문영. (2014). 특성화고 취업의 특징과 취업에 영향을 주는 학교 특징 분석. 한국교육, 41(3), 89~117.

이영경. (2013). 학습지 교사의 직무스트레스와 직무만족, 조직몰입, 이직의도와의 관계. 연세대학교 교육대학원 석사학위논문.

이영만. (2012). 초등학교 여교사의 자아탄력성 및 사회적 지지와 심리적 소진의 관계. 초등교육연구, 25(1), 191-214.

이영미. (2013). 몬테소리 유아교육기관 교사의 사회적지지, 정서노동 및 직무스트레스가 조직몰입에 미치는 영향. 대구가톨릭대학교 대학원 박사학위논문.

이영민, 임유화. (2015). 공업계 고교 NCS 기반 교육과정의 편성 실태와 과제. 대학공업교육학회. 41(1), 22-43.

이용순, 이병욱. (2005). 실업계 고등 학교 교육 과정 실태 조사: 학교 수준 에서의 개발 과정 과 편성 을 중심으로. 한국 직업 능력 개발 원.

이재영. (2012). 유아교육기관 교사의 회복탄력성, 지각된 사회적 지지와 조직몰입 간의 관계. 대구가톨릭대학교 대학원 박사학위논문.

이재운. (2017). 교사의 교원성과급에 대한 공정성 지각, 대인신뢰, 조직몰입 및 조직시민행동 간의 구조관계. 인하대학교 대학원 박사학위논문.

- 이재은, 이연주. (2008). 조직문화 유형이 조직몰입에 미치는 영향. **한국 정책학술지**, 8, 60-80.
- 이정표. (2007). 고등단계 직업교육 당화를 위한 영미권 국가의 학위제도 개편 동향과 시사. **직업능력개발연구**, 10(2), 97-118.
- 이종각. (2013). **어린이집 교사가 지각한 보상인식, 정서노동, 직무스트레스, 직무소진 및 조직몰입 간의 관계 구조분석**. 대구가톨릭대학교 대학원 박사학위 청구논문.
- 이종화. (2008). **조직의 커뮤니케이션 만족이 직무 만족 및 조직몰입에 미치는 영향에 관한 연구**. 연세대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 이차영. (2014). 교과교육 분야 교원양성기관 평가의 실태와 과제. **교과 교육학연구**, 18, 917-940.
- 이태상. (2008). 초등 교원의 단위학교 의사결정 참여와 조직몰입 관계 분석. **한국교육논단**, 7(2), 79-96.
- 이현정. (1995). **직무만족의 결정요인과 조직몰입에 관한 연구**. 이화여자대학교 석사학위논문.
- 이현주. (2017). **대안학교 교장의 변혁적 리더십이 신뢰와 의사소통을 매개로 교사의 조직몰입에 미치는 영향**. 성균관대학교 일반대학원 박사학위논문.
- 이혜란. (2011). **학교조직풍토, 교사효능감 및 교수몰입간의 관계**. 이화여자대학교 석사학위논문.
- 이희연, 노승철. (2015). **고급통계분석론**. 서울: 문우사.
- 임언, 서유정, 권희경, 류기락, 최동선, 최수정, 김안국. (2013). **한국인의 역량, 학습과 일: 국제성인역량조사(PIAAC) 보고서**. 교육부.
- 임언, 이수정, 윤형한, 정혜림. (2015). **특성화고 보통교과 및 직업기초능력 제고 프로그램 운영 현황 및 개선 방안**. 한국직업능력개발원.

- 장명희, 이용순, 김선태, 옥준필, 박동열, 최동선. (2013). **NCS 기반 고교 직업교육과정 총론 개발 연구**. 한국직업능력개발원
- 전갑선. (2011). **보육교사가 인식하는 시설장의 지도성과 신뢰가 보육 교사의 교사효능감과 조직몰입에 미치는 영향**. 중앙대학교 사회개발대학원 석사학위논문.
- 전승환. (2013). **마이스터고등학교 교사헌신과 개인 및 조직 변인의 위계적 관계**. 서울대학교 박사학위논문.
- 정광희, 박상완, 김병찬. (2009). 교사헌신의 영향 요인에 대한 탐색적 연구. **한국교육**, 36(1), 95-123.
- 정다운. (2009). **보육시설의 조직커뮤니케이션과 갈등, 몰입에 관한 연구**. 가톨릭대학교 대학원 박사학위논문.
- 정우진. (1994). **체육교사의 학교조직에 대한 헌신도와효과 성과의 관계에 관한 실증적 연구**. 고려대학교 박사학위논문.
- 정운경. (2006). **실업계 고등학교 전문교과 교사의 직업적응과 조직몰입의 관계**. 서울대학교 대학원 박사학위논문.
- 정지은. (2017). **대학생 진로역량과 학생 및 대학 특성의 다층분석**. 서울대학교 대학원 박사학위논문.
- 정진환, 심태은. (2005). 학교장의 자부심 (self-esteem) 과 교사의 조직헌신도 (organizational commitment) 와의 상호성. **교육행정학연구**, 23, 155-173.
- 정철영, 나승일, 이명훈, 한홍진, 박은희, 전승환. (2005). 실업계 고등학교 전문교과를 통한 직업기초능력의 교수학습방법과 평가방안. **농업교육과 인적자원개발**, 37(4), 1-24.
- 정해인. (2007). **교사가 지각하는 조직공정성과 직무만족 간의 관계 분석**, 서울대학교 대학원 박사학위논문.

- 조성자, 문수백, 민하영. (2008). 유아교육기관 교사의 지각된 자아효능감과 사회적 지지가 조직 몰입에 미치는 영향. **한국가정관리학회지**, 26(2), 25-32.
- 차동욱, 김현철. (2000). 커뮤니케이션 만족, 집단응집성 및 직무만족이 조직시민행동에 미치는 영향에 관한 연구. **한일경상논집**, 20(1), 229-253.
- 최경민. (2016). **초등교사가 지각한 학교조직문화와 조직효과성 관계에서 긍정심리자본, 임파워먼트, 조직몰입의 다중 매개효과**. 계명대학교 대학원 박사학위논문.
- 최범태. (2012). **교사가 지각하는 조직문화, 목표지향성, 직무만족, 조직몰입간의 관계**. 순천대학교 교육대학원 석사학위논문
- 최주연. (2005). **초등교사의 교직선택동기와 교직현신도의 관계**. 춘천교육대학교 석사학위논문.
- 최해진. (2009). **특수학교 교사의 조직몰입에 영향을 미치는 변인 연구**. 단국대학교 대학원 박사학위논문.
- 한국교육개발원. (2003). **학교교육수준 및 실태 분석 연구: 고등학교**.
- 한국교육개발원. (2016). **교육통계연보**. 한국교육개발원.
- 한재범. (2011). **학교장의 변혁적 리더십과 교사 조직몰입의 관계에서 학교 마음챙김의 매개효과**. 한양대학교 대학원 석사학위논문.
- 홍석. (2012). 학교장의 감성리더십과 교사의 자기주도적 학습능력 및 직무만족이 교사의 학교조직몰입에. **평생교육·HRD 연구**, 8(2), 169-189.
- 홍창남. (2005). **학교 특성과 교사 헌신의 구조적 관계**. 서울대학교 대학원 박사학위논문.
- Agho, A. O., Price, J. L., & Mueller, C. W. (1992). Discriminant

- validity of measures of job satisfaction, positive affectivity and negative affectivity. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 65(3), 185–195.
- Allen, N. J., & Meyer, J. P. (1990). The measurement and antecedents of affective, continuance and normative commitment to the organization. *Journal of occupational and organizational psychology*, 63(1), 1–18.
- Angle, H. L., & Perry, J. L. (1983). Organizational commitment: Individual and organizational influences. *Work and Occupations*, 10(2), 123–146.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. NY: W. H. Freeman.
- Bass, B. M., & Avolio, B. J. (1990). *Transformational leadership development: Manual for the multifactor leadership questionnaire*. Consulting Psychologists Press.
- Becker, H. S. (1960). Notes on the concept of commitment. *American journal of Sociology*, 66(1), 32–40.
- Bliese, P. D. (1998). Group size, ICC values, and group-level correlations: A simulation. *Organizational Research Methods*, 1(4), 355–373.
- Bogler, R. (2001). The influence of leadership style on teacher job satisfaction. *Educational Administration Quarterly*, 37(5), 662–683.
- Bogler, R., & Somech, A. (2004). Influence of teacher empowerment on teachers' organizational commitment, professional commitment and organizational citizenship behavior in schools. *Teaching and teacher education*, 20(3), 277–289.

- Brayfield, A. H., & Rothe, H. F. (1951). An index of job satisfaction. *Journal of applied psychology*, 35(5), 307.
- Brown, R. B. (1996). Organizational commitment: Clarifying the concept & simplifying the existing construct typology. *Journal of Vocational Behavior*, 49, 230-251.
- Bruning, N. S., & Snyder, R. A. (1983). Sex and position as predictors of organizational commitment. *Academy of management journal*, 26(3), 485-491.
- Cameron, K. S., & Quinn, R. E. (1999). *Diagnosing and changing organisational culture*. Reading: Addison-Wesley.
- Cook, J., & Wall, T. (1980). New work attitude measures of trust, organizational commitment and personal need non fulfilment. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 53(1), 39-52.
- DeCotiis, T. A., & Summers, T. P. (1987). A path analysis of a model of the antecedents and consequences of organizational commitment. *Human relations*, 40(7), 445-470.
- Firestone, W. A. & Pennell, J. R. (1993). Teacher commitment, working conditions, and differential incentive policies. *Review of Educational Research*, 63(4), 489-525.
- Freudenberger, H. J. (1974). Staff burn out. *Journal of social issues*, 30(1), 159-165.
- George, D., & Mallery, P. (2003). *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference. 11.0 update(4th Ed.)*. Boston : Allyn & Bacon.
- Greenberg, S. (1991). Personalizable groupware: Accommodating

- individual roles and group differences. *In Proceedings of the Second European Conference on Computer-Supported Cooperative Work ECSCW'91 (pp. 17-31)*. Springer Netherlands.
- Gunst, R. F. (1983). Regression analysis with multicollinear predictor variables: definition, detection, and effects. *Communications in Statistics-Theory and Methods*, 12(19), 2217-2260.
- Hackman, R. J., & Oldham, G. R. (1980). *Work redesign*. MA: Addison-Wesley.
- Hausman, C. S., & Goldring, E. B. (2001). Sustaining teacher commitment: The role of professional communities. *Peabody Journal of Education*, 76(2), 30-51.
- Hox, J. J. (2002). *Multilevel analysis: Techniques and applications*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum associates.
- Hrebiniak, L. G. & Alutto, J. A. (1972). Personal and role-related factors in the development of organizational commitment. *Administrative Science Quarterly*, 17(4), 555-573.
- Huberman, A. M., Grounauer, M. M., & Marti, J. (1993). *The lives of teachers*. Teachers College Press.
- Ivancevich, J. M., & Matteson, M. T. (1980). *Stress and work: A managerial perspective*. Scott Foresman.
- Jackson, S. E., & Maslach, C. (1982). After effects of job related stress: Families as victims. *Journal of organizational behavior*, 3(1), 63-77.
- John R. Schermerhorn. (1996). *Management and organizational behavior essentials*. Wiley.

- Kahn, R. L., Wolfe, D. M., Quinn, R. P., Snoek, J. D., & Rosenthal, R. A. (1964). *Organizational stress: Studies in role conflict and ambiguity*.
- Koh, W. H., Steers, R. M., & Terborg, J. R. (2006). The effects of transformational leadership on teacher attitudes and student performance in Singapore. *Journal of Organizational Behavior*, 16(4), 319-33.
- Kreft, I. G. (1996). *Are multilevel techniques necessary? An overview, including simulation studies*.
- Krejcie, R. V., & Morgan, D. W. (1970). Determining sample size for research activities. *Educational and psychological measurement*, 30(3), 607-610.
- Kushman, J. W. (1992). The organizational dynamics of teacher workplace commitment: A study of urban elementary and middle schools. *Educational administration quarterly*, 28(1), 5-42.
- Locke, E. A. (1976). *The nature and causes of job satisfaction*. Handbook of industrial and organizational psychology.
- Low, G. S., Cravens, D. W., Grant, K, Moncrief, W. C. (2001). Antecedents and consequences of salesperson burnout. *European Journal of Marketing*, 35(5), 587-611.
- Marsh, R. M., & Mannari, H. (1977). Organizational commitment and turnover: A prediction study. *Administrative Science Quarterly*, 57-75.
- Mathieu, J. E., & Zajac, D. M. (1990). A review and meta-analysis of the antecedents, correlates, and consequences of organizational commitment. *Psychological bulletin*, 108(2), 171.

- Meyer, J. P., & Allen, N. J. (1991). A three-component conceptualization of organizational commitment. *Human resource management review*, 1(1), 61-89.
- Meyer, J. P., Allen, N. J., & Smith, C. A. (1993). Commitment to organizations and occupations: Extension and test of a three-component conceptualization. *Journal of applied psychology*, 78(4), 538.
- Miles, M. B. (1981). *Mapping the common properties of schools*. In R. Lehming & M. Kane(Eds).
- Morrow, P. C., & McElroy, J. C. (1993). Introduction: Understanding and managing loyalty in a multi-commitment world. *Journal of Business Research*, 26(1), 1-2.
- Mottaz, C. J. (1988). Determinants of organizational commitment. *Human relations*, 41(6), 467-482.
- Mowday, R. T., Steers, R. M. & Porter, L. W. (1982). The measurement of organizational commitment. *Journal of Vocational Behavior*, 14, 54-89.
- Nunnally, J. C. (1978), *Psychometric theory(2nd Ed.)*. New York, McGraw Hill.
- OECD. (2013). *Education Policy Outlook: DENMARK*.
- Parasuraman, R., & Davies, D. R. (Eds.). (1984). *Varieties of attention* (Vol. 40, pp. 47-52). Orlando:: Academic Press.
- Park, I. (2003). The effect of teacher empowerment on teacher commitment. *The Journal of Educational Administration*, 21(2), 179-203.

- Powell, D. M., & Meyer, J. P. (2004). Side-bet theory and the three-component model of organizational commitment. *Journal of vocational behavior*, 65(1), 157-177.
- Quinn, R. E., & McGrath, M. R. (1985). The transformation of organizational cultures: A competing values perspective. *Organizational culture*, 315-334.
- Raudenbush, S. W., & Bryk, A. S. (2002). *Hierarchical linear models: Applications and data analysis methods*. Thousands Oaks: Sage.
- Raudenbush, S., & Bryk, A. S. (1986). A hierarchical model for studying school effects. *Sociology of education*, 59(1), 1-17.
- Reichers, A. E., & Schneide, B. (1990). *Climate and culture : A n evolution of constructs*. SanFrnacisco: Jossey-Bass.
- Reyes, P. (1992). *Preliminary Models of Teacher Organizational Commitment: Implications for Restructuring the Workplace*.
- Riehl, C., & Sipple, J. W. (1996). Making the most of time and talent: Secondary school organizational climates, teaching task environments, and teacher commitment. *American Educational Research Journal*, 33(4), 873-901.
- Rizzo, J. R., House, R. J., & Lirtzman, S. I.(1970), "Role Conflict and ambiguity in Complex Organizations," *Administrative Sciences Quarterly*, 21 : 156 - 157.
- Rosenholtz, S. J. (1989). *Teacher's work place: The social organization of schools*. New York: Longman.
- Rosenholtz, S. J., & Simpson, C. (1990). Workplace conditions and the rise and fall of teachers' commitment. *Sociology of education*, 241-257.

- Shore, L. M., Barksdale, K., & Shore, T. H. (1995). Managerial perceptions of employee commitment to the organization. *Academy of Management Journal*, 38(6), 1593-1615.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2010). Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations. *Teaching and teacher education*, 26(4), 1059-1069.
- Spector, P. E. (1997). *Job satisfaction: Application, assessment, causes, and consequences* (Vol. 3). Sage publications.
- Steers, R. M.(1977). Antecedents and outcomes of organizational commitment. *Administrative Science Quarterly*, 22, 46-56
- Watkins, K. E., & Marsick, V. J. (2003). Making learning count! Diagnosing the learning culture in organizations. *Advances in developing human resources*, 5(2), 132-151.
- Williams, L. J., & Anderson, S. E. (1991). Job satisfaction and organizational commitment as predictors of organizational citizenship and in-role behaviors. *Journal of management*, 17(3), 601-617.
- Zechmeister, E. B., Zechmeister, J. S., & Shaughnessy, J. J. (2016). *사회과학에서의 연구방법론 (조영일 역)*. 서울: 시그마프레스. (원서출판 2012).

부 록

[부록 1] 예비조사용 설문지	127
[부록 2] 본조사용 설문지	137
[부록 3] 연구모형에서의 변인 선정 기준	147
[부록 4] 특성화고등학교 별 설문지 배부 및 분석 현황	148

특성화고등학교 보통교과 교사의 조직몰입에 관한 설문지

안녕하십니까?

먼저 바쁘신 와중에도 소중한 시간을 내어 주셔서 깊은 감사의 말씀을 드립니다.

이 설문은 특성화고등학교 보통교과 교사의 조직몰입에 대한 현상을 파악하고, 그에 영향을 미치는 환경과 요소를 확인하고자 제작되었습니다. 여러분이 응답해주신 내용은 향후 특성화고등학교 보통교과 교사의 업무 성과에 있어 많은 도움이 될 것입니다.

질문지는 총 6면이며, 응답하시는 데 소요되는 시간은 약 10분입니다. 조사결과는 통계법 제 13조 2항에 의거하여 익명으로 처리되기 때문에 여러분 또는 학교의 사적 정보는 노출되지 않으며, 오직 연구를 위한 자료로만 사용될 것임을 약속드립니다.

또한, 응답하지 않은 문항이 하나라도 있으면, 그 설문지는 분석할 수 없으니 한 문항도 빠짐없이 응답해 주시기를 부탁드립니다. 귀하가 성실하게 응답해주신 설문지는 연구를 위한 매우 귀중한 자료가 될 것입니다.

응답과 관련하여 문의사항이 있으시면, 아래 연락처로 연락해 주시기 바랍니다. 끝으로 늘 건강과 행복이 가득하시길 기원하며, 바쁘신데도 불구하고 귀한 시간을 내주신 선생님께 깊은 감사드립니다.

2017년 4월

서울대학교 대학원 농산업교육과

지도교수 나 승 일

석사과정 백 하 나

I. 다음은 일반적으로 특성화고등학교 보통과 교사들이 생각하는
교직생활에 대한 문장들입니다. 각 문장을 잘 읽으시고 선생님의
 생각과 가장 일치되는 번호에 V표시해 주십시오.

교직생활	전혀 그렇지 않다	그렇지 않다	보통이 다	그렇다	매우 그렇다
1. 나는 현재 근무하는 특성화고등학교에 애착을 가지지 못 하고 있다.	①	②	③	④	⑤
2. 나는 얼마든지 특성화고등학교가 아닌 다른 학교로 전 근할 수 있다.	①	②	③	④	⑤
3. 나는 특성화고등학교에 근무하면서 평소 가족 같은 분 위기를 느낀다.	①	②	③	④	⑤
4. 나는 얼마든지 본교가 아닌 다른 학교로 전근할 수 있 다.	①	②	③	④	⑤
5. 나는 교직에 대한 사회적 도덕적 사명감을 가지고 있다.	①	②	③	④	⑤
6. 나는 현재 근무하는 특성화고등학교에 강한 소속감을 느낀 다.	①	②	③	④	⑤
7. 지금 내가 학교에 계속 근무하는 것은 내가 원하고 학 교도 나를 필요로 하고 있다고 느끼기 때문이다.	①	②	③	④	⑤
8. 교사는 근무학교의 여건에 상관없이 주어진 업무에 충실 해야 한다.	①	②	③	④	⑤
9. 나는 학교에서 정한 행정방침을 준수하고 있다.	①	②	③	④	⑤
10. 현재 특성화고등학교에 근무하는 것은 나에게 큰 의 미를 주지 못한다.	①	②	③	④	⑤
11. 근무하는 학교 여건이 다소 좋지 않더라도 교직에 최 선을 다하 는 것이 가치 있다고 생각한다.	①	②	③	④	⑤
12. 내가 담당하는 교과 성격상 특성화고등학교가 아닌 다른 학교에서 근무하는 것은 나에게 불리하다.	①	②	③	④	⑤
13. 나는 당장 다른 학교로 전근 가더라도 아쉬울 것이 없다.	①	②	③	④	⑤
14. 내가 특성화고등학교가 아닌 다른 학교에 근무한다면 손해 보는 것이 많을 것이다.	①	②	③	④	⑤
15. 교내 업무 분장 시 다소 부담이 예상되는 업무라도 필요하다면 적극적으로 선택할 용의가 있다.	①	②	③	④	⑤
16. 나는 사람들이 직장을 자주 옮기는 것은 바람직하지 않다고 생각한다.	①	②	③	④	⑤
17. 여러 여건을 고려할 때 특성화고등학교에 근무하는 것은 나에게 이득이 많다.	①	②	③	④	⑤

II. 다음은 일반적으로 교사들이 교직에서 얼마나 만족하느냐에 대한 문장들입니다. 각 문장을 잘 읽으시고 선생님의 생각과 가장 일치되는 번호에 V표시해 주십시오.

직무만족	전혀 그렇지 않다	그렇지 않다	보통이 다	그렇다	매우 그렇다
1. 내가 하는 일은 성취감을 제공해준다.	①	②	③	④	⑤
2. 나는 내가 하는 일에 매우 흥미를 느낀다.	①	②	③	④	⑤
3. 나는 나의 직업에 만족한다.	①	②	③	④	⑤
4. 나는 나의 직업이 가치 있는 것이라고 생각한다.	①	②	③	④	⑤
5. 나는 특성화고등학교 보통교과 교사라는 직업을 선택한 것에 대해 행복감을 느낀다.	①	②	③	④	⑤

III. 다음은 일반적으로 교사들이 담당하고 있는 직무특성과 관련된 문장들입니다. 각 문장을 잘 읽으시고 선생님의 생각과 가장 일치되는 번호에 V표시해 주십시오.

직무특성	전혀 그렇지 않다	그렇지 않다	보통이 다	그렇다	매우 그렇다
1. 나의 업무처리 결과에 많은 사람이 영향을 받는다.	①	②	③	④	⑤
2. 내가 맡고 있는 업무는 우리 학교에서 중요한 업무중의 하나이다.	①	②	③	④	⑤
3. 내가 맡고 있는 일은 우리 학교의 업적 창출에서 별로 중요하지 않다.	①	②	③	④	⑤
4. 나는 업무를 수행하면서 일이 제대로 진행되고 있는지를 알 수 있다.	①	②	③	④	⑤
5. 나는 업무를 수행하면서 잘 처리되지 못한 부분을 금방 알 수 있다.	①	②	③	④	⑤
6. 나는 상급자나 동료들이 지적해 주지 않더라도 업무처리 그 자체를 통해 일이 잘 진행되고 있는지를 알 수 있다.	①	②	③	④	⑤
7. 나의 업무는 서로 성격이 다른 일들로 이루어져 있다.	①	②	③	④	⑤

직무특성	전혀 그렇지 않다	그렇지 않다	보통이 다	그렇다	매우 그렇다
10. 내가 업무를 어떻게 처리해야 하는지 내가 스스로 판단하여 결정할 수 있다	①	②	③	④	⑤
11. 나는 업무처리에 관한 재량권을 많이 갖고 있다.	①	②	③	④	⑤
12. 나의 업무는 내가 알아서 결정할 수 있는 일들로 이루어져 있다.	①	②	③	④	⑤
13. 나는 업무 처리를 시작부터 끝마무리까지 책임지고 한다.	①	②	③	④	⑤
14. 나의 업무는 대부분 처음부터 내가 시작해서 내가 마무리를 짓는 일들로 이루어져 있다.	①	②	③	④	⑤
15. 나는 일의 전체보다 한 부분을 처리하는 경우가 많다.	①	②	③	④	⑤

IV. 다음은 일반적으로 교사들이 그들의 역할을 어떻게 인식하는지와 관련된 문장들입니다. 각 문장을 잘 읽으시고 선생님의 생각과 가장 일치되는 번호에 V표시해 주십시오.

역할인식	전혀 그렇지 않다	그렇지 않다	보통이 다	그렇다	매우 그렇다
1. 나는 업무를 수행하기 위해서 때때로 정책이나 규정을 어겨야 할 때가 있다.	①	②	③	④	⑤
2. 나는 직장 내에서 나의 권한이 어느 정도 인지를 분명히 알 수 있다.	①	②	③	④	⑤
3. 나는 주말이나 방과후에도 일거리를 자주 집에 가져간다.	①	②	③	④	⑤
4. 나는 동일한 내용의 업무를 수행하면서 둘 이상의 사람으로부터 상반되는 요구를 받을 때가 있다.	①	②	③	④	⑤
5. 내가 하는 업무는 한사람이 하기에는 너무 벅차다.	①	②	③	④	⑤
6. 나는 나의 생각과 다른 방식으로 일을 해야 할 때가 있다.	①	②	③	④	⑤
7. 나에게 주어진 일에 대한 책임이 무엇인지 분명하지 않다.	①	②	③	④	⑤
8. 나는 근무시간 이외에도 자주 남거나 출근해야 하는 경우가 있다.	①	②	③	④	⑤

V. 다음은 일반적으로 교사가 교직을 선택하는 동기와 관련된 문항들입니다. 각 문장을 잘 읽으시고 선생님이 교직을 선택한 가장 큰 동기에 V표시해 주십시오.(하나만 선택)

- ① 다른 사람으로부터의 존경 ② 직업의 안정성 ③ 시간적인 여유
④ 가르치는 일이 좋아서 ⑤ 보수가 좋아서 ⑥ 기타()

VI. 다음은 일반적으로 교사의 능력에 대한 신념을 기술한 것입니다. 각 문장을 잘 읽으시고 선생님의 생각과 가장 일치되는 번호에 V표시해 주십시오.

교사효능감	전혀 그렇지 않다	그렇지 않다	보통이다	그렇다	매우 그렇다
1. 나는 수업 시간에 학생들이 말을 듣지 않으면 무엇이 잘못되었는가 파악할 수 있다.	①	②	③	④	⑤
2. 학생들의 학업 능력에 대한 나의 판단은 정확하다.	①	②	③	④	⑤
3. 나는 교과 내용에 따라 수업 방식을 조절할 수 있다.	①	②	③	④	⑤
4. 나는 수업에 대한 학생들의 관심 정도를 정확하게 파악할 수 있다.	①	②	③	④	⑤
5. 나는 능력있는 학생이 학업에 흥미를 가지지 못하는 이유를 분석해 낼 수 있다.	①	②	③	④	⑤
6. 나는 문제있는 행동을 하는 학생들이 왜 그렇게 행동하는지 이유를 분석해 낼 수 있다.	①	②	③	④	⑤
7. 나는 생활지도를 할 때 학생 개개인에 대한 정보를 충분히 활용할 수 있다.	①	②	③	④	⑤
8. 나는 문제행동을 하는 학생을 보면 내가 지도할 수 있는지를 판단할 수 있다.	①	②	③	④	⑤
9. 나는 가정환경이 불우한 학생들을 지속적으로 지도할 수 있다.	①	②	③	④	⑤

VII. 다음은 일반적으로 동료 교사와의 **협업정도**를 묻는 문장들입니다. 각 문장을 잘 읽으시고 선생님의 생각과 가장 일치되는 번호에 V표시해 주십시오.

협업정도	전혀 그렇지 않다	그렇지 않다	보통이 다	그렇다	매우 그렇다
1. 학교 교육 활동과 업무에 관하여 동료 교사의 도움을 쉽게 받을 수 있다.	①	②	③	④	⑤
2. 학교 교육활동과 주요 업무에 대해 가치와 신념을 동료 교사와 공유한다.	①	②	③	④	⑤
3. 우리 학교에서는 교사들이 서로 협력을 잘한다.	①	②	③	④	⑤
4. 우리 학교는 가족과 같이 모두 친밀하며, 서로를 생각한다.	①	②	③	④	⑤
5. 우리 학교 교사들은 학교교육 목표와 활동내용을 서로 잘 알고 있다.	①	②	③	④	⑤
6. 우리 학교는 교사모임이 활성화되어 있다.	①	②	③	④	⑤
7. 학생 지도 및 수업 활동에서 문제점이 생기면 동료 교사들로부터 조언을 얻는다.	①	②	③	④	⑤
8. 같은 교과를 담당하고 있는 교사들은 그 교과에 대한 시험문제를 공동 출제한다.	①	②	③	④	⑤

VIII. 다음은 일반적으로 교사에게 부여되는 **학습기회**와 관련된 문장들입니다. 각 문장을 잘 읽으시고 선생님의 생각과 가장 일치되는 번호에 V표시해 주십시오.

학습기회	전혀 그렇지 않다	그렇지 않다	보통이 다	그렇다	매우 그렇다
1. 실수로부터 배운다는 생각으로 실수를 더놓고 의논한다.	①	②	③	④	⑤
2. 교사들이 미래에 필요한 기술이 무엇인지 알고 있다.	①	②	③	④	⑤
3. 서로가 학습할 수 있도록 지원한다.	①	②	③	④	⑤
4. 학습을 지원하는 금전적·비금전적 도움을 제공한다.	①	②	③	④	⑤
5. 교사들이 학습할 수 있도록 시간을 배려한다.	①	②	③	④	⑤
6. 업무상 발견된 문제점을 학습기회로 활용한다.	①	②	③	④	⑤

IX. 다음은 일반적으로 **학교 교장선생님의 리더십**에 대한 문장들입니다. 각 문장을 잘 읽으시고 선생님의 생각과 가장 일치되는 번호에 V표시해 주십시오.

교장의 변혁적 리더십	전혀 그렇지 않다	그렇지 않다	보통이 다	그렇다	매우 그렇다
1. 조직 목표 설정 과정에서 교사들보다 더 많은 권한을 행사한다.	①	②	③	④	⑤
2. 교사들의 개별 관심사보다 조직의 과업추진에 더 관심을 기울인다.	①	②	③	④	⑤
3. 조직에 대한 열정과 헌신보다는 경영실적에 관심이 많다.	①	②	③	④	⑤
4. 교사들이 해야 할 역할과 과업을 자세히 설명해 준다.	①	②	③	④	⑤
5. 내가 학교 일을 열심히 할 경우에 한해 내가 원하는 것을 얻게 해준다.	①	②	③	④	⑤
6. 교사들이 성공적인 직무성과를 가져왔을 경우에 한해 보상을 제공해준다.	①	②	③	④	⑤
7. 학교가 큰 문제없이 잘 돌아가면 어떤 변화를 추구하려고 하지 않는다.	①	②	③	④	⑤
8. 기존의 관행에 따른 업무 처리 방식에 만족해한다.	①	②	③	④	⑤
9. 교사들이 직무상 알아야만 하는 정보만 제공해 준다.	①	②	③	④	⑤
10. 교사들이 일을 잘 추진하지 못할 때 어떤 제재를 활용한다.	①	②	③	④	⑤
11. 교사들이 직무를 잘 수행하지 못할 때 본인이 직접 개입한다.	①	②	③	④	⑤
12. 학교의 발전이나 변화보다 현상 유지에 더 관심을 기울인다.	①	②	③	④	⑤
13. 매사에 교사를 매료시키는 능력이 있다.	①	②	③	④	⑤
14. 교사들이 정열적으로 일하게 한다.	①	②	③	④	⑤
15. 어떤 난관을 극복할 수 있다는 믿음을 준다.	①	②	③	④	⑤
16. 교사들에게 비전을 주는 탁월한 경륜의 소유자이다.	①	②	③	④	⑤

X. 다음은 일반적으로 선생님께서 재직하고 계신 **학교의 조직문화**에 대한 문장들입니다. 각 문장을 잘 읽으시고 선생님의 생각과 가장 일치되는 번호에 V표시해 주십시오.

조직문화	전혀 그렇지 않다	그렇지 않다	보통이 다	그렇다	매우 그렇다
1. 우리 학교는 친화와 참여를 강조한다.	①	②	③	④	⑤
2. 우리 학교는 구성원 개개인의 개발을 중시한다.	①	②	③	④	⑤
3. 우리 학교는 집단의 사기와 응집성을 중시한다.	①	②	③	④	⑤
4. 우리 학교는 상호협조 및 신뢰감이 높다.	①	②	③	④	⑤
5. 우리 학교는 창의성, 적응성, 혁신성을 강조한다.	①	②	③	④	⑤
6. 우리 학교는 성장과 자원의 획득을 중시한다.	①	②	③	④	⑤
7. 우리 학교는 구성원들의 직관 통찰력을 중시한다.	①	②	③	④	⑤
8. 우리 학교는 늘 새로운 것에 대한 도전을 강조한다.	①	②	③	④	⑤
9. 우리 학교는 생산성과 효율성을 중시한다.	①	②	③	④	⑤
10. 우리 학교는 계획수립과 목표설정을 강조한다.	①	②	③	④	⑤
11. 우리 학교는 실적위주로 평가한다.	①	②	③	④	⑤
12. 우리 학교는 목표달성 위주로 행동한다.	①	②	③	④	⑤
13. 우리 학교는 안정성과 일관성을 중시한다.	①	②	③	④	⑤
14. 우리 학교는 문서화 책임 정보관리를 강조한다.	①	②	③	④	⑤
15. 우리 학교는 업무수행 시 정해진 규칙과 규율을 엄격히 준수한다.	①	②	③	④	⑤
16. 우리 학교는 엄격한 결재과정을 통한 부서전체의 통솔과 통제를 강조한다.	①	②	③	④	⑤

XI. 다음은 일반적으로 선생님께서 **공정한 보상(급여, 승진 등)**을 받고 있으며 이와 관련된 **의사결정 과정과 절차가** **공정한가**에 관한 느낌을 묻는 문장입니다. 각 문장을 잘 읽으시고 선생님의 생각과 가장 일치되는 번호에 V표시해 주십시오.

조직공정성	전혀 그렇지 않다	그렇지 않다	보통이 다	그렇다	매우 그렇다
1. 나는 내게 부여된 책임에 비추어 공정한 보상을 받고 있다.	①	②	③	④	⑤
2. 나는 나의 교직 경력과 경험에 비추어 공정한 보상을 받고 있다.	①	②	③	④	⑤
3. 나의 나의 업무수행 노력에 비추어 공정한 보상을 받고 있다.	①	②	③	④	⑤
4. 나의 나의 업무성공에 비추어 공정한 보상을 받고 있다.	①	②	③	④	⑤
5. 우리학교의 학교운영과 의사결정을 일관된 기준이 있어 사람이나 시간에 따라 변하지 않는다.	①	②	③	④	⑤
6. 우리학교의 학교운영과 의사결정은 성별, 연령 등 이해관계를 배제하고 운영된다.	①	②	③	④	⑤
7. 우리학교의 학교운영과 의사결정에 의견을 제시하고, 이의를 제기할 수 있다.	①	②	③	④	⑤
8. 교장·교감선생님은 업무와 의사결정에 관련하여 나의 욕구와 감정을 배려한다.	①	②	③	④	⑤
9. 교장·교감선생님은 업무와 의사결정에 관련하여 학교관리자의 개인적인 의견을 배제하려고 노력한다.	①	②	③	④	⑤
10. 교장·교감선생님은 업무와 의사결정에 관련하여 나에게 업무의 내용과 과정에 대해 설명하고 이해를 구하고자 한다.	①	②	③	④	⑤

XIII. 다음은 일반적인 사항에 대한 문항들입니다. 해당되는 것을 ☒ 표시하시거나 기입하여 주십시오.

1. 귀하의 성별은? ① 남성 ② 여성
2. 귀하의 결혼유무는? ① 미혼 ② 기혼
3. 귀하의 특성화고등학교 교직
경력은? _____년
4. 귀하의 담당교과명은? ① 국·영·수 ② 국·영·수 외
5. 귀하가 재직중인 학교의
학교설립유형은? ① 공립 ② 사립
6. 귀하가 재직중인 학교의 학교명은?

특성화고등학교 보통교과 교사의 조직몰입에 관한 설문지

안녕하십니까?

먼저 바쁘신 와중에도 소중한 시간을 내어 주셔서 깊은 감사의 말씀을 드립니다.

이 설문은 특성화고등학교 보통교과 교사의 조직몰입에 대한 현상을 파악하고, 그에 영향을 미치는 환경과 요소를 확인하고자 제작되었습니다. 여러분이 응답해주신 내용은 향후 특성화고등학교 보통교과 교사의 업무 성과에 있어 많은 도움이 될 것입니다.

설문지는 총 6면이며, 응답하시는 데 소요되는 시간은 약 15분입니다. 조사결과는 통계법 제 13조 2항에 의거하여 익명으로 처리되기 때문에 여러분 또는 학교의 사적 정보는 노출되지 않으며, 오직 연구를 위한 자료로만 사용될 것임을 약속드립니다.

또한, 응답하지 않은 문항이 하나라도 있으면, 그 설문지는 분석할 수 없으니 한 문항도 빠짐없이 응답해 주시기를 부탁드립니다. 귀하가 성실하게 응답해주신 설문지는 연구를 위한 매우 귀중한 자료가 될 것입니다.

응답과 관련하여 문의사항이 있으시면, 아래 연락처로 연락해 주시기 바랍니다. 끝으로 늘 건강과 행복이 가득하시길 기원하며, 바쁘신데도 불구하고 귀한 시간을 내주신 선생님께 깊은 감사드립니다.

2017년 4월

서울대학교 대학원 농산업교육과
지도교수 나 승 일
석사과정 백 하 나

I. 다음은 일반적으로 특성화고등학교 보통교과 교사들이 생각하는 **교직생활**에 대한 문장들입니다. 각 문장을 잘 읽으시고 선생님의 생각과 가장 일치되는 번호에 V표시해 주십시오.

교직생활	전혀 그렇지 않다	그렇지 않다	보통이 다	그렇다	매우 그렇다
1. 나는 특성화고등학교 근무에 대하여 애착을 가지지 못하고 있다.	①	②	③	④	⑤
2. 나는 얼마든지 특성화고등학교가 아닌 다른 학교로 전근할 수 있다.	①	②	③	④	⑤
3. 나는 특성화고등학교에 근무하면서 평소 가족 같은 분위기를 느낀다.	①	②	③	④	⑤
4. 나는 당장 특성화고등학교에서 다른 학교로 전근 가더라도 아쉬울 것이 없다.	①	②	③	④	⑤
5. 나는 교직에 대한 사회적 도덕적 사명감을 가지고 있다.	①	②	③	④	⑤
6. 나는 현재 근무하는 특성화고등학교에 강한 소속감을 느끼고 있다.	①	②	③	④	⑤
7. 나는 남은 교직생활도 특성화고등학교에서 보내고 싶다.	①	②	③	④	⑤
8. 교사는 근무학교의 여건에 상관없이 주어진 업무에 충실해야 한다.	①	②	③	④	⑤
9. 나는 학교에서 정한 행정방침을 준수하고 있다.	①	②	③	④	⑤
10. 현재 특성화고등학교에 근무하는 것은 나에게 큰 의미를 주지 못한다.	①	②	③	④	⑤
11. 근무하는 학교 여건이 다소 좋지 않더라도 교직에 최선을 다하는 것이 가치 있다고 생각한다.	①	②	③	④	⑤
12. 내가 담당하는 교과 성격상 특성화고등학교가 아닌 다른 학교에서 근무하는 것은 나에게 불리하다.	①	②	③	④	⑤
13. 현재 나에게 주어진 업무량이나 부담을 생각할 때 특성화고등학교에서 근무하는 것이 불리하다.	①	②	③	④	⑤
14. 내가 특성화고등학교가 아닌 다른 학교에 근무한다면 손해 보는 것이 많을 것이다.	①	②	③	④	⑤
15. 교내 업무 분장 시 다소 부담이 예상되는 업무라도 필요하다면 적극적으로 선택할 용의가 있다.	①	②	③	④	⑤

교직생활	전혀 그렇지 않다	그렇지 않다	보통이 다	그렇다	매우 그렇다
17. 여러 여건을 고려할 때 특성화고등학교에 근무하는 것은 나에게 이득이 많다.	①	②	③	④	⑤
18. 나는 특성화고등학교에 가지고 있는 애착심을 다른 학교에서는 쉽게 느낄 수 없을 것으로 생각한다.	①	②	③	④	⑤

II. 다음은 일반적으로 교사들이 교직에서 얼마나 만족하느냐에 대한 문장들입니다. 각 문장을 잘 읽으시고 선생님의 생각과 가장 일치되는 번호에 V표시해 주십시오.

직무만족	전혀 그렇지 않다	그렇지 않다	보통이 다	그렇다	매우 그렇다
1. 내가 하는 일은 성취감을 제공해준다.	①	②	③	④	⑤
2. 나는 내가 하는 일에 매우 흥미를 느낀다.	①	②	③	④	⑤
3. 나는 나의 직업에 만족한다.	①	②	③	④	⑤
4. 나는 나의 직업이 가치 있는 것이라고 생각한다.	①	②	③	④	⑤
5. 나는 특성화고등학교 보통교과 교사라는 직업을 선택한 것에 대해 행복감을 느낀다.	①	②	③	④	⑤

III. 다음은 일반적으로 교사들이 담당하고 있는 업무의 특성과 관련된 문장들입니다. 각 문장을 잘 읽으시고 선생님의 생각과 가장 일치되는 번호에 V표시해 주십시오.

직무특성	전혀 그렇지 않다	그렇지 않다	보통이 다	그렇다	매우 그렇다
------	-----------------	-----------	----------	-----	-----------

직무특성	전혀 그렇지 않다	그렇지 않다	보통이 다	그렇다	매우 그렇다
2. 내가 맡고 있는 업무는 우리 학교에서 중요한 업무중의 하나이다.	①	②	③	④	⑤
3. 내가 맡고 있는 업무는 우리 학교의 업적 창출에서 별로 중요하지 않다.	①	②	③	④	⑤
4. 나는 업무를 수행하면서 일이 제대로 진행되고 있는지를 알 수 있다.	①	②	③	④	⑤
5. 나는 업무를 수행하면서 잘 처리되지 못한 부분을 금방 알 수 있다.	①	②	③	④	⑤
6. 나는 상급자나 동료들이 지적해 주지 않더라도 업무처리 그 자체를 통해 일이 잘 진행되고 있는지를 알 수 있다.	①	②	③	④	⑤
7. 나의 업무는 서로 성격이 다른 일들로 이루어져 있다.	①	②	③	④	⑤
8. 내게 맡겨진 업무를 처리하기 위해 복잡하고 어려운 기술을 사용해야 한다.	①	②	③	④	⑤
9. 나는 업무를 처리하면서 단순한 일을 반복적으로 하는 경우가 많다.	①	②	③	④	⑤
10. 내가 업무를 어떻게 처리해야 하는지 내가 스스로 판단하여 결정할 수 있다	①	②	③	④	⑤
11. 나는 업무처리에 관한 재량권을 많이 갖고 있다.	①	②	③	④	⑤
12. 나의 업무는 내가 알아서 결정할 수 있는 일들로 이루어져 있다.	①	②	③	④	⑤
13. 나는 업무 처리를 시작부터 끝마무리까지 책임지고 한다.	①	②	③	④	⑤
14. 나의 업무는 대부분 처음부터 내가 시작해서 내가 마무리를 짓는 일들로 이루어져 있다.	①	②	③	④	⑤
15. 나는 업무 시 전체보다 한 부분을 처리하는 경우가 많다.	①	②	③	④	⑤

IV. 다음은 일반적으로 교사들이 그들의 역할을 어떻게 인식하는지와 관련된 문장들입니다. 각 문장을 잘 읽으시고 선생님의 생각과 가장 일치되는 번호에 V표시해 주십시오.

역할인식	전혀 그렇지 않다	그렇지 않다	보통이 다	그렇다	매우 그렇다
------	-----------------	-----------	----------	-----	-----------

역할인식	전혀 그렇지 않다	그렇지 않다	보통이 다	그렇다	매우 그렇다
2. 나는 직장 내에서 나의 권한이 어느 정도 인지를 분명히 알 수 있다.	①	②	③	④	⑤
3. 나는 주말이나 방과후에도 일거리를 자주 집에 가져간다.	①	②	③	④	⑤
4. 나는 동일한 내용의 업무를 수행하면서 둘 이상의 사람으로부터 상반되는 요구를 받을 때가 있다.	①	②	③	④	⑤
5. 내가 하는 업무는 한사람이 하기에는 너무 벅차다.	①	②	③	④	⑤
6. 나는 나의 생각과 다른 방식으로 일을 해야 할 때가 있다.	①	②	③	④	⑤
7. 나에게 주어진 일에 대한 책임이 무엇인지 분명하지 않다.	①	②	③	④	⑤
8. 나는 근무시간 이외에도 자주 남거나 출근해야 하는 경우가 있다.	①	②	③	④	⑤
9. 나는 나의 업무에 대한 목표와 목적을 분명히 안다.	①	②	③	④	⑤

V. 다음은 일반적으로 교사가 **교직을 선택하는 동기**와 관련된 문항들입니다. 각 문장을 잘 읽으시고 선생님이 교직을 선택한 가장 큰 동기에 V표시해 주십시오.(하나만 선택)

- ① 다른 사람으로부터의 존경 ② 직업의 안정성 ③ 시간적인 여유
④ 가르치는 일이 좋아서 ⑤ 보수가 좋아서 ⑥ 기타()

VI. 다음은 일반적으로 교사의 **능력에 대한 신념**을 기술한 것입니다. 각 문장을 잘 읽으시고 선생님의 생각과 가장 일치되는 번호에 V표시해 주십시오.

교사효능감	전혀 그렇지 않다	그렇지 않다	보통이 다	그렇다	매우 그렇다
1. 나는 수업 시간에 학생들이 말을 듣지 않으면 무엇이 잘못되었는가 파악할 수 있다.	①	②	③	④	⑤
2. 학생들의 학업 능력에 대한 나의 판단은 정확하다.	①	②	③	④	⑤
3. 나는 교과 내용에 따라 수업 방식을 조절할 수 있다.	①	②	③	④	⑤
4. 나는 수업에 대한 학생들의 관심 정도를 정확하게 파악할 수 있다.	①	②	③	④	⑤
5. 나는 능력있는 학생이 학업에 흥미를 가지지 못하는 이유를 분석해 낼 수 있다.	①	②	③	④	⑤
6. 나는 문제있는 행동을 하는 학생들이 왜 그렇게 행동하는지 이유를 분석해 낼 수 있다.	①	②	③	④	⑤
7. 나는 생활지도를 할 때 학생 개개인에 대한 정보를 충분히 활용할 수 있다.	①	②	③	④	⑤
8. 나는 문제행동을 하는 학생을 보면 내가 지도할 수 있는지를 판단할 수 있다.	①	②	③	④	⑤
9. 나는 가정환경이 불우한 학생들을 지속적으로 지도할 수 있다.	①	②	③	④	⑤

VII. 다음은 일반적으로 동료 교사와의 **협업정도**를 묻는 문장들입니다. 각 문장을 잘 읽으시고 선생님의 생각과 가장 일치되는 번호에 V표시해 주십시오.

협업정도	전혀 그렇지 않다	그렇지 않다	보통이 다	그렇다	매우 그렇다
1. 학교 교육 활동과 업무에 관하여 동료 교사의 도움을 쉽게 받을 수 있다.	①	②	③	④	⑤
2. 학교 교육활동과 주요 업무에 대해 가치와 신념을 동료 교사와 공유한다.	①	②	③	④	⑤
3. 우리 학교에서는 교사들이 서로 협력을 잘한다.	①	②	③	④	⑤

5. 우리 학교 교사들은 학교교육 목표와 활동내용을 서로 잘 알고 있다.	①	②	③	④	⑤
6. 우리 학교는 교사모임이 활성화되어 있다.	①	②	③	④	⑤
7. 학생 지도 및 수업 활동에서 문제점이 생기면 동료 교사들로부터 조언을 얻는다.	①	②	③	④	⑤
8. 같은 교과를 담당하고 있는 교사들은 그 교과에 대한 시험문제를 공동 출제한다.	①	②	③	④	⑤

VIII. 다음은 일반적으로 교사에게 부여되는 **학습기회**와 관련된 문장들입니다. 각 문장을 잘 읽으시고 선생님의 생각과 가장 일치되는 번호에 V표시해 주십시오.

학습기회	전혀 그렇지 않다	그렇지 않다	보통이 다	그렇다	매우 그렇다
1. 실수로부터 배운다는 생각으로 실수를 터놓고 의논한다.	①	②	③	④	⑤
2. 교사들이 미래에 필요한 기술이 무엇인지 알고 있다.	①	②	③	④	⑤
3. 서로가 학습할 수 있도록 지원한다.	①	②	③	④	⑤
4. 학습을 지원하는 금전적·비금전적 도움을 제공한다.	①	②	③	④	⑤
5. 교사들이 학습할 수 있도록 시간을 배려한다.	①	②	③	④	⑤
6. 업무상 발견된 문제점을 학습기회로 활용한다.	①	②	③	④	⑤
7. 교사들의 학습에 대하여 격려와 보상을 하고 있다.	①	②	③	④	⑤

IX. 다음은 일반적으로 **학교 교장선생님의 리더십**에 대한 문장들입니다. 각 문장을 잘 읽으시고 선생님의 생각과 가장 일치되는 번호에 V표시해 주십시오.

교장의 변혁적 리더십	전혀 그렇지 않다	그렇지 않다	보통이 다	그렇다	매우 그렇다
1. 조직 목표 설정 과정에서 교사들보다 더 많은 권한을 행사한다.	①	②	③	④	⑤
2. 교사들의 개별 관심사보다 조직의 과업추진에 더 관심을 기울인다.	①	②	③	④	⑤
3. 조직에 대한 열정과 헌신보다는 경영실적에 관심이 많다.	①	②	③	④	⑤
4. 교사들이 해야 할 역할과 과업을 자세히 설명해 준다.	①	②	③	④	⑤
5. 내가 학교 일을 열심히 할 경우에 한해 내가 원하는 것을 얻게 해준다.	①	②	③	④	⑤
6. 교사들이 성공적인 직무성과를 가져왔을 경우에 한해 보상을 제공해준다.	①	②	③	④	⑤
7. 학교가 큰 문제없이 잘 돌아가면 어떤 변화를 추구하려고 하지 않는다.	①	②	③	④	⑤
8. 기존의 관행에 따른 업무 처리 방식에 만족해한다.	①	②	③	④	⑤
9. 교사들이 직무상 알아야만 하는 정보만 제공해 준다.	①	②	③	④	⑤
10. 교사들이 일을 잘 추진하지 못할 때 어떤 제재를 활용한다.	①	②	③	④	⑤
11. 교사들이 직무를 잘 수행하지 못할 때 본인이 직접 개입한다.	①	②	③	④	⑤
12. 학교의 발전이나 변화보다 현상 유지에 더 관심을 기울인다.	①	②	③	④	⑤
13. 매사에 교사를 매료시키는 능력이 있다.	①	②	③	④	⑤
14. 교사들이 정열적으로 일하게 한다.	①	②	③	④	⑤
15. 어떤 난관을 극복할 수 있다는 믿음을 준다.	①	②	③	④	⑤
16. 교사들에게 비전을 주는 탁월한 경륜의 소유자이다.	①	②	③	④	⑤

X. 다음은 일반적으로 선생님께서 재직하고 계신 **학교의 조직문화**에 대한 문장들입니다. 각 문장을 잘 읽으시고 선생님의 생각과 가장 일치되는 번호에 V표시해 주십시오.

조직문화	전혀 그렇지 않다	그렇지 않다	보통이 다	그렇다	매우 그렇다
1. 우리 학교는 친화와 참여를 강조한다.	①	②	③	④	⑤
2. 우리 학교는 구성원 개개인의 개발을 중시한다.	①	②	③	④	⑤
3. 우리 학교는 집단의 사기와 응집성을 중시한다.	①	②	③	④	⑤
4. 우리학교는 상호협조 및 신뢰감이 높다.	①	②	③	④	⑤

XI. 다음은 일반적으로 선생님께서 **공정한 보상(급여, 승진 등)**을 받고 있으며 이와 관련된 **의사결정 과정과 절차가 공정한가**에 관한 느낌을 묻는 문장입니다. 각 문장을 잘 읽으시고 선생님의 생각과 가장 일치되는 번호에 V표시해 주십시오.

조직공정성	전혀 그렇지 않다	그렇지 않다	보통이 다	그렇다	매우 그렇다
1. 나는 내게 부여된 책임에 비추어 공정한 보상을 받고 있다.	①	②	③	④	⑤
2. 나는 나의 교직 경력과 경험에 비추어 공정한 보상을 받고 있다.	①	②	③	④	⑤
3. 나의 나의 업무수행 노력에 비추어 공정한 보상을 받고 있다.	①	②	③	④	⑤
4. 나의 나의 업무성과에 비추어 공정한 보상을 받고 있다.	①	②	③	④	⑤
5. 우리학교의 학교운영과 의사결정을 일관된 기준이 있어 사람이나 시간에 따라 변하지 않는다.	①	②	③	④	⑤
6. 우리학교의 학교운영과 의사결정은 성별, 연령 등 이해관계를 배제하고 운영된다.	①	②	③	④	⑤
7. 우리학교의 학교운영과 의사결정에 의견을 제시하고, 이를 제기할 수 있다.	①	②	③	④	⑤
8. 교장·교감선생님은 업무와 의사결정에 관련하여 나의 욕구와 감정을 배려한다.	①	②	③	④	⑤

[부록3] 연구모형에서의 변인 선정 기준

선정 변인		기준	①	②	③
조직변인	설립유형				✓
	학교규모				
	학교소재지				✓
	학교평균SES				
	신뢰				
	학습기회	✓	✓		
	협업		✓		✓
	관계지향문화	✓			✓
	사회적지지				
	조직공정성			✓	
	학교장 변혁적 리더십	✓	✓		
개인변인	결혼여부		✓		
	성별		✓	✓	
	연령				
	자녀수				
	학력				
	특성화고 교직경력	✓			✓
	담당교과명				✓
	담임여부				
	직위				
	직무다양성	✓	✓		
	직무자율성	✓	✓		
	과업중요성	✓			✓
	과업정체성	✓			
	직무수행피드백	✓			
	역할과중	✓	✓		✓
	역할보호성	✓			
	역할갈등	✓	✓		
	교사효능감	✓			
	교직동기	✓			✓
	소진감				
	직무만족	✓			
	직무스트레스				

주1) ①: 다수의 연구에서 주로 연구되고 있는 변인

②: 선행연구에서 상반된 연구 결과를 보인 변인

③: 특성화고등학교 보통교과 교사 면담 결과 그들이 중요하게 생각했던 변인

주2) 이 연구에서 대상으로 선정한 변인을 음영처리 하였음

[부록4] 특성화고등학교 별 설문지 배부 및 분석 현황

학교 소재지	2)학교명	배부 설문지	회수 설문지	제외한 ³⁾ 설문지	분석 설문지
특별시 및 광역시	A1	15	13	0	13
	A2	15	15	4	11
	A3	15	15	2	13
	A4	15	13	0	13
	A5	15	14	0	14
	A6	15	15	1	14
	A7	15	15	1	14
	A8	15	15	0	15
	A9	15	15	5	10
	A10	15	8	0	8
	A11	15	10	1	9
	A12	15	14	3	11
도	B1	15	15	4	11
	B2	15	15	2	13
	B3	15	14	2	12
	B4	15	14	2	12
	B5	15	15	2	13
	B6	15	9	0	9
	B7	15	15	0	15
	B8	15	14	1	13
	B9	15	15	1	14
	B10	15	12	0	12
	B11	15	15	0	15
	B12	15	15	1	14
	B13	15	15	1	14
	B14	15	10	0	10
	B15	15	9	2	7
	B16	15	15	1	14
	B17	15	13	1	12
	B18	15	7	1	6
	B19	15	5	5	0
계		465	404	43	361

2) 학교명은 익명성을 감안해 기호로 처리하였음

3) 제외한 설문지로는 불성실 및 중복 응답, 미응답, 이상치 응답, 개별 응답수가 5인이 안된 경우를 포함하였음

Abstract

The Hierarchical Linear Relationship between Individual and Organizational Variables and Organizational Commitment of General Subject Teachers in Specialized Vocational High Schools

By Hana Baek

*Thesis for the Master of Education in the Graduate School of Seoul
National University, Republic of Korea, 2017*

Major Advisor : Seung-Il Na, Ph. D.

The purpose of this study was to investigate the organizational commitment and the hierarchical relationship between the individual and organizational variables of general subjects teachers in specialized vocational high schools. There are five specific goals for this research. Firstly, the level of organizational commitment and personal and organizational characteristics of teachers were investigated. Secondly, the variables of individual and organizational variables related to organizational commitment of teachers were examined. Thirdly, the effect of organizational variables on organizational commitment of teachers we examined. Fourthly, the effects of

individual variables on teacher commitment were also investigated. Fifthly, the interaction effects of individual and organizational variables on organizational commitment of teachers were examined.

The sample population for this study includes teachers who teach general subjects at specialized vocational high schools. As of 2016, there are 9,787 teachers teaching general subjects in 497 specialized high schools in Korea. The samples were sampled using stratified random sampling from 31 high schools and 465 general subject teachers.

The research questionnaire consisted of organizational commitment, Job characteristics (job diversity, job autonomy, job importance, job identity, job performance feedback), Role characteristics (role and medium, role ambiguity, role conflict), Teacher efficacy, Teacher motivation, Job satisfaction, Teacher collaboration, Continuous learning opportunities, Relationship oriented culture, Organizational fairness, and Principal transformational leadership. Moreover, the questionnaire also include survey items on gender, career experience, and name of subject taught at school. The validity and reliability of each instrument were verified through a pilot study. Among these variables, job diversity, job identity and role ambiguity variables, which had a low reliability (<0.6) were excluded from the actual survey.

The data collection for this study was conducted from April 17, 2017 to May 26, 2017 using mail survey and e - mail. The questionnaire was collected from 404 high school students (recovery rate: 86.9%) out of 465 high schools in 31 high schools. A total of 30 high schools and 361 copies were used for the final analysis whereby duplicate and unresponsive responses, as well as outlier were excluded in the final analysis. Data analysis was performed using

SPSS 21.0 for descriptive statistics and correlation analysis; and HLM 6.06 was used for multilevel analysis of 2 - level hierarchical linear modelling.

The results of this study were as follows: Firstly, the organizational commitment of general subject teachers are above average (3.38), and the normative commitment level was high (4.08), but the level of continuance commitment was low (2.73). Secondly, teachers' job satisfaction (3.97) and efficacy (3.80) were relatively high. In addition, feedback on the teacher's job performance is considered to be good (3.80), and the importance of task (3.59), job identity (3.53) and job autonomy (3.24) were considered to be moderate. Job diversity was 2.79, and the tasks performed by teachers were similar. On the other hand, the role burden (2.75), role conflict (2.56) and role ambiguity (2.28) of the teachers was low. Thirdly, the specialized vocational high schools are considered to be cooperative (3.60), but the relationship - oriented atmosphere (3.35) and the learning opportunities provided to the teachers (3.34) were at a moderate level. Moreover, organizational fairness (3.14) and transformational leadership of the principal (3.08) were also at moderate level. Fourthly, teachers' organizational commitment level was about 4 times higher for the rate explained by individual variables (83.2%), than that is explained by organizational variables (16.8%). Fifthly, the establishment type ($\beta = -.226$) and the relationship oriented culture ($\beta = .512$) of the specialized vocational high school have a significant effect on the level of organizational commitment of the teacher. However, school location, teacher's collaboration, opportunity for continuous learning and Leadership did not have any significant effect. Sixthly, teachers' work experience serving their school ($\beta = .183$), task importance ($\beta = .13$) and job satisfaction ($\beta =$

.366) have significant effects on organizational commitment level. Meanwhile gender, marital status, name of subject taught, job autonomy, task importance, job performance feedback, role overload, role conflict, job satisfaction, teaching motivation, and teacher efficacy did not show any significant effect. Seventhly, the importance of teachers' work appears to be affecting the organizational commitment of teachers, through interaction with principals' transformational leadership ($\beta = -.954$). Moreover, Teachers' job satisfaction was found to affect organizational commitment through the interaction between school type ($\beta = -.316$) and continuous learning opportunity ($\beta = -.868$).

Although general subject teachers have a high degree of consensus on the values and norms pursued by the school, and they had some degree of attachment to the school; but their intention to serve the school longer is considered to be quite low. Secondly, teachers are generally satisfied with their job and believe that they have the ability to influence student achievement. Teachers are usually doing similar jobs and receive direct and clear feedback on their job performance, but as they consider the value of the job to be an important factor, involved in the whole job from the beginning to the end, the degree of independence and discretion in the planning process is on a moderate level. Moreover, Excessive work or expectations of fatigue are not high or low, and relatively consistent roles and attitudes are required in role performance situations. In particular, the anxiety due to the ambiguity of the individual's duty and role before the role is low. Thirdly, in specialized vocational high school, teachers have a cooperative relationship with each other, and the relationship - oriented atmosphere is at a moderate level. The degree of learning opportunities and the distribution of compensation

and the process and interaction processes provided to teachers are moderate. It is also common for principals to attempt to change the beliefs and attitudes of teachers in order to achieve organizational goals. Fourthly, organizational commitment level of general subject teachers is influenced not only by individual variables but also by organizational variables. Therefore, it is necessary to analyze related variables in a hierarchical manner by categorizing them into individual and organizational dimensions in order to accurately examine the relationship of these variables, which are related to organizational commitment of teachers. Fifthly, school establishment type and relationship - oriented culture have a significant effect on teacher 's organizational commitment level. This implies that the higher the school - culture relationship, the higher the average organizational commitment level by school. Sixthly, the longer the teachers work experience(more than 21 years), the more they recognize that work is important, the more they are satisfied with their jobs, and the higher the level of organizational commitment will be. Seventhly, task importance and job satisfaction influence teachers' organizational commitment through interaction with some organizational variables. In other words, the higher the school principal's transformational leadership is, the less influential the task importance has on the organizational commitment. On the other hand, the effect of job satisfaction on organizational commitment decreases as the number of private schools and continuous learning opportunities increases.

For utilizing the results of this study, suggestions are as follows. Firstly, in order to investigate the relationship between teachers' organizational commitment level and their variables, it is necessary to classify them multidimensionally and analyze them hierarchically.

Secondly, in order to increase the organizational commitment of general subject teachers in specialized vocational high school, It is necessary to make teachers aware that their job is valuable and important; and that it contributes to the school or the society. Teacher's positive attitude toward their job should be supported and encouraged. Thirdly, it is necessary to create a relationship - oriented working culture, where there is mutual consideration, cooperation and respect among members of the specialized vocational high school. Fourthly, depending on the teacher's perception level of work importance, the transformational leadership strategy of the school principal needs to be improved.

For follow-up research, suggestions are as follows. Firstly, it is necessary to carry out a follow - up study to increase the relatively low level of continuance commitment among organizational commitment sub - factors. Secondly, for the variables that were excluded from this studies due to low reliability, such as job diversity, task identity and role ambiguity; it is necessary to carry out further researches to investigate their effect on organizational commitment by improvising the research instrument. Thirdly, it is necessary to carry out studies to investigate the influence of other forms of leadership other than the principal 's transformational leadership in the organizational variables related to the organizational commitment of specialization high school general subject teachers. Fourthly, further research is needed on the organizational variables that may influence the organizational commitment of specialization high school teachers. Fifthly, it is necessary to consider the type of school establishment as well as school location based on stratification criteria. Sixthly, based on the results of the study, it is necessary to carry out a follow - up study to investigate the influence of the

organizational commitment of the elementary school high school teachers on the achievement of the school and the students. Seventh, it is necessary to investigate the long-term change of the organizational commitment of specializing high school general subject teachers through longitudinal study.

Keyword : Organizational Commitment, General Subject Teachers, Specialized Vocational High School, Hierarchical Linear Model, Job Satisfaction

학 번 : 2015-21741